



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

AUTOMNE 2006

VOL. III

Table des matières

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: *Annette Smith*

Title of the Research Project : *Est-ce qu'un séjour à court terme a un impact à long terme sur la perception linguistique et culturelle de jeunes de 14 ans sur la France?*

Degree : Maîtrise en sciences de l'éducation – Etudes en langue et culture

Year this Degree Granted : Fall 2006

University of Alberta

Est-ce qu'un séjour à court terme a un impact à long terme sur la perception linguistique et culturelle de jeunes de 14 ans sur la France?

Par

Annette Smith

Activité de synthèse

Soumise à la Faculty of Graduate Sudies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture

Faculté Saint Jean

Edmonton, Alberta
Automne 2006

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Nous, soussignés, certifions avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Est-ce qu'un séjour à court terme a un Impact à long terme sur la perception linguistique et culturelle de jeunes de 14 ans sur la France?* présentée par *Annette Smith* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation, Études en langue et culture, et recommandons qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.



DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mon mari Lorne
mes filles Tania, Sonia
et mon fils Ashley

ABSTRACT

The purpose of this project is to determine if a short stay in France has a long term impact on the linguistic and cultural perceptions of 14 year old students toward that country. A survey was conducted using the participation of 17 of the researcher's former students. Their participation was voluntary and based on their availability at the start of this research in 2005 ; they each answered 26 questions regarding their experiences during their trip to France between 1991 and 2001.

The participants expressed that their experience in France had a positive and had long term continuing impacts on their perceptions of France's culture, language and people. All the participants hope to see the trips being maintained for future generations.

RÉSUMÉ

Ce projet a pour but de déterminer si un séjour à court terme en France a eu des impacts à long terme sur la perception linguistique et culturelle des jeunes de 14 ans envers ce pays. Cette recherche est basée sur un sondage de 17 anciens élèves de la chercheuse. Ceux-ci se sont portés volontaire d'après leur accessibilité quand la recherche a commencé en 2005 et chacun a répondu à 26 questions au sujet de leurs expériences pendant leur voyage en France entre les années 1991 et 2001.

Les participants ont trouvé l'expérience positive et qu'elle a eu des impacts linguistiques et culturels sur leur perception de la culture, la langue et les habitants de la France. Ces impacts se font toujours ressentir 15 ans plus tard. Tous les participants espèrent voir la continuation de ces voyages pour les générations à venir.

REMERCIEMENTS

Je remercie les anciens élèves qui ont participé à cette recherche, mon mari et mes enfants de leur support. Je tiens particulièrement à remercier mon professeur Dr Yvette Mahé de toute son aide, son support, ses encouragements et surtout son dévouement.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1

La problématique

Introduction

Cette recherche porte sur les impacts que le voyage en France a eus sur la perception linguistique et culturelle des élèves de neuvième année qui l'ont fait avec moi entre les années 1991 et 2001. Pour mieux comprendre et apprécier une culture, il est nécessaire d'être en contact direct avec cette culture (Hansel, 1993). Au Canada, plusieurs groupes font des voyages d'échanges pour mieux apprécier la langue et la culture d'un autre pays. Par exemple, le gouvernement du Yukon (Gouvernement du Yukon, 2005) a organisé en 2005 un voyage au Japon pour que les adolescents participant à ce voyage puissent apprécier la langue et la culture de ce pays. Des étudiants du CÉGEP du Vieux-Montréal ont fait la même chose, mais au Mexique (Stage Optimonde, 2003). Selon les évaluations, ces deux groupes ont acquis une meilleure compréhension et appréciation culturelle et linguistique de ces deux pays.

L'organisation des voyages en France a commencé en 1991 et se poursuit encore de nos jours (2006). Ce voyage en France est effectué chaque année au printemps par des jeunes de neuvième année âgés de 14 et 15 ans. Ces adolescents sont des élèves en immersion dans un contexte à double voie. En général, 60 % suivent tous leurs cours en anglais tandis que 40 % suivent leurs cours obligatoires (mathématiques, sciences et études sociales) en français. Parmi les 60 % qui étudient dans la voie strictement anglaise,

35 % ont des cours de Français langue seconde, à raison de 150 minutes par semaine. L'accès au voyage en France n'est pas limité qu'à ceux qui sont en immersion car c'est un voyage linguistique et culturel.

Entre les années 1991 et 2001, un total de 588 adolescents de neuvième année en immersion dans une école urbaine de l'Alberta ont participé au voyage avec moi. D'une part, de ces 588 élèves, 79 % ont reçu une éducation dans un programme d'immersion précoce dans un établissement urbain en Alberta. Immersion précoce ici signifie que les jeunes ont commencé à apprendre le français dès la maternelle. Pendant les trois premières années de leur scolarisation, ils ont étudié uniquement en français. Arrivés en neuvième année, ces jeunes sont exposés au français entre 400 et 600 minutes par semaine. D'autre part, 21 % de ces mêmes 588 élèves ont suivi des cours de Français langue seconde, soit 150 minutes par semaine.

Les connaissances des jeunes à propos de la France viennent généralement de ce qu'ils ont appris à l'école ou de ce qu'ils ont vu à la télévision ou dans les films. Cette recherche a pour but de découvrir si un voyage de deux semaines en France, avec hébergement de cinq jours dans des familles françaises, a eu un impact positif et durable sur l'apprentissage linguistique et culturel des participants. Est-ce que ce court séjour en France peut leur permettre de s'apercevoir que la réalité est assez différente de leurs connaissances antérieures de la France?

Le premier voyage en France, en 1991, a duré 10 jours, mais dès le deuxième voyage, la longueur est passée à 15 jours. Les élèves participant au voyage sont plongés dans la langue et la culture françaises pendant un séjour de cinq jours dans des familles. De ce fait, le conseil scolaire a donné l'autorisation aux élèves de manquer une semaine d'école. Sur les plans linguistique et culturel, les adolescents trouvent cette expérience très valorisante.

La mondialisation est un concept qui devient de plus en plus important. Mais plutôt que de parler de mondialisation, terme souvent utilisé dans le domaine économique, j'ai préféré, dans cette étude, faire plutôt référence à la pluralité culturelle. Nos jeunes, surtout ici en Alberta, vivent cette pluralité culturelle; ils ont besoin de connaître et d'apprécier les cultures qui créent la trame du monde dans lequel ils vivent. Pendant longtemps, les échanges culturels au Canada se faisaient dans un but purement économique, mais depuis quelques années, ces échanges sont aussi faits pour le bien-être de notre planète. Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) proposent que nous devrions établir et implanter les échanges entre les cultures : « S'enrichir de ces différences parce que, fondamentalement, nous sommes identiques [...] » (p. 20). Il est donc important pour nos élèves de connaître, en dehors des murs de la salle de classe, cette culture dont ils apprennent la langue. Les jeunes Canadiens qui sont ouverts aux échanges internationaux peuvent recevoir de l'aide financière du gouvernement fédéral du Canada, plus spécifiquement de Patrimoine Canadien (2004). Pour un jour arriver à une globalisation, nous avons besoin de mettre nos jeunes en contact avec une variété de cultures mondiales (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001).

À travers cette recherche, je veux sensibiliser le gouvernement de l'Alberta, les directeurs scolaires et les parents à l'importance des voyages internationaux pour les adolescents. D'une part, de tels voyages sont importants pour faire vivre aux jeunes une langue et une culture hors du contexte de la salle de classe; et, d'autre part, il est aussi important de sensibiliser les enseignants de L2 (deuxième langue) qu'il est possible d'atteindre les buts d'apprentissage du programme d'études du ministère de l'Éducation (1998). Ces buts incluent l'appréciation d'autres cultures, d'autres manières de vivre et la prise de conscience qu'il n'y a pas tant de différences entre les cultures, mais plutôt de plus en plus de similarités. Le but principal de cette recherche est de découvrir si un voyage en France à court terme a des impacts à long terme sur la perception linguistique et culturelle des participants envers la France.

Problématique

Après avoir organisé un voyage en France et aussi après avoir discuté avec d'anciens élèves qui ont participé à ce voyage, je me suis demandée si cette courte expérience a vraiment eu un impact dans la vie de ces jeunes. C'est la quête de cette réponse qui m'a poussée à entreprendre cette recherche. Des auteurs tels Abdallah-Pretceille et Porcher (2001), Boissat (2002), Hansel (1993) et Lucette et Burkhard (1996) affirment que l'interaction culturelle a un impact positif sur la compréhension de la culture et de la langue. Mais ces recherches concernent des séjours d'une durée de trois mois à plus d'un an. Est-ce que l'impact culturel et linguistique est le même pour un séjour beaucoup plus court?

Les échanges interculturels sont importants pour le développement de notre monde, mais aussi pour créer une ouverture d'esprit envers les habitants de notre planète. Est-ce que ce voyage en France de deux semaines a eu un impact à long terme sur la perception d'une autre culture par des adolescents de 14 ans? En tant que chercheuse, j'espère être en mesure de prouver, avec les résultats de cette étude, qu'en faisant le voyage en France, mes anciens élèves ont trouvé qu'ils ont amélioré leur français ainsi que rehaussé leur compréhension de la culture française. Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) ont dit : « À travers la maîtrise d'une ou plusieurs langues et cultures, ce qui importe c'est la compréhension et l'usage du Monde. » (p. 109).

Méthodologie

Afin de cerner l'impact linguistique et culturel que le voyage en France a eu sur les élèves de la neuvième année qui y ont participé, j'ai développé un questionnaire. Ce questionnaire est divisé en cinq grandes catégories : avant le voyage, le départ de l'Alberta et l'arrivée en France, les familles d'hébergement, les accompagnateurs et les impacts.

Ce questionnaire a été administré à 17 anciens élèves aujourd'hui âgés de 18 ans et plus, qui ont fait le voyage en France avec moi. Leur participation était volontaire. Je suis restée en contact avec plusieurs anciens élèves et ces derniers m'ont aidée à retracer leurs camarades qui ont pris part aux voyages entre les années 1991 et 2001. Le questionnaire a été envoyé aux participants par courrier électronique ou par la poste avec

une enveloppe de retour pré affranchie pour la réponse. Le questionnaire pouvait être complété entre 30 minutes et une heure, et les participants pouvaient y répondre en anglais ou en français.

Cette recherche est de nature descriptive et qualitative. Dans cette étude, l'analyse des données est basée sur les expériences des élèves lors des voyages en France et j'ai ajouté à celles-ci mes propres observations faites pendants ces mêmes voyages.

Limites de la recherche

Quand j'ai commencé l'organisation de ces voyages, il n'a jamais été question de la possibilité d'une recherche basée sur ce voyage, je n'ai donc gardé aucune information sur les anciens élèves qui ont pris part au voyage.

Cette recherche a trois limites principales : le nombre de participants aux voyages pendant les années 1991 à 2001, la difficulté d'accès à leurs coordonnées et les définitions variées du mot attitude.

De 1991 à 2001, 588 élèves ont participé au voyage en France. L'idéal aurait été de faire compléter le questionnaire à tous les 588 participants au voyage, mais ni la réalité ni le temps disponible ne le permettaient. L'accessibilité aux coordonnées de 588 personnes est difficile, surtout dans une ville d'un million d'habitants.

J'aurais voulu essayer de mesurer l'attitude des jeunes face à la langue et à la culture françaises, mais en commençant ma recherche, je me suis rendu compte que les définitions du mot attitude sont variées et nombreuses et que les attitudes elles-mêmes sont abstraites et difficiles à mesurer (Postlethwaite, 1985, Tesser & Shaffer, 1990). Ce que j'ai retenu des écrits consultés sur le sujet, c'est que pour mesurer un changement d'attitude, il aurait d'abord fallu vérifier l'attitude des jeunes avant et après le voyage. Cela n'a pas été fait. En conséquence, j'ai opté pour le choix d'explorer les perceptions des jeunes plusieurs années après qu'ils aient fait le voyage en France avec moi.

Toute recherche fait face à des limites. Dans le cadre de cette recherche, le nombre de participants aux voyages, leur accessibilité et les maintes définitions du mot attitude étaient les limites rencontrées.

Organisation des chapitres

Le premier chapitre porte sur la problématique, les limites et une introduction à la méthodologie de la recherche. Le chapitre 2 présente la recension des écrits au sujet des voyages-échanges et explique l'historique des voyages-échanges qui sont à la base de cette recherche. Le chapitre 3 décrit la méthodologie utilisée pour faire la collecte des données de cette étude et la population choisie pour le questionnaire. Le chapitre 4 fournit les résultats de l'analyse des 26 questions du questionnaire. Les questions sont regroupées en cinq grandes catégories : avant le voyage, le départ de l'Alberta et l'arrivée en France, les familles d'hébergement, les accompagnateurs et les impacts. Le chapitre 5

présente la conclusion de l'étude, les recommandations et des pistes pour de futures recherches.

Chapitre 2

Recension des écrits

Introduction

Ce chapitre porte sur les écrits cernant l'importance des voyages internationaux pour l'acquisition et l'enrichissement d'une deuxième langue ainsi que l'appréciation de sa culture. Ce chapitre est composé de deux parties principales : ce que les auteurs remarquent sur les impacts culturels et linguistiques que des voyages internationaux peuvent avoir sur la perception de jeunes adolescents participant à ces voyages; et l'historique des voyages en France que la chercheuse organise depuis 1991 pour les élèves de la neuvième année de l'école où elle enseigne. Cette école est un établissement secondaire deuxième cycle dans un cadre urbain, c'est aussi une école d'immersion à double voie (enseignement en français et en anglais). Ces deux parties la guideront pour répondre à la question à la base de cette recherche : les voyages en France ont-ils eu un impact durable sur la perception linguistique et culturelle des adolescents qui y ont participé?

Impacts linguistiques et culturels des voyages-échanges

Les voyages internationaux pour les jeunes ont toujours existé et existeront toujours. Boissat (2002), Colin (1996) et MacFarlane (2001) conseillent l'échange linguistique et culturel pour améliorer l'acquisition et l'enrichissement d'une deuxième langue. Ils

remarquent aussi qu'une langue ne peut être apprise ou améliorée sans la connaissance et l'appréciation de sa culture.

Hansel (1993), dans une recherche faite dans le cadre d'une étude des programmes interculturels de l'ASF, établit que pour que ces échanges soient valables, ils doivent être à long terme, soit d'une durée de trois mois à un an. L'étude, qui a duré de 1980 à 1993, implique des milliers d'adolescents participant à des échanges culturels dans plus de 50 pays à travers le monde. Les résultats de la recherche de Hansel démontrent qu'une appréciation de la langue et une compréhension de la culture se font après un séjour à long terme. Cette recherche est basée sur des séjours à long terme, les plus courts étant de trois mois et les plus longs d'un an. La présente recherche veut établir qu'un séjour à court terme (deux semaines) peut aussi avoir un impact à long terme sur la perception linguistique et culturelle des participants sur la France.

Boissat (2002), Colin (1996) Doris (1994) et Macfarlane (2001) préconisent l'échange international pour améliorer l'acquisition d'une deuxième langue. Ces auteurs ajoutent qu'une meilleure connaissance de la culture aidera à cette acquisition, car on ne peut séparer la langue de sa culture. Les voyages internationaux offrent donc aux participants une meilleure compréhension et appréciation des multitudes de cultures qui les entourent.

Acquisitions linguistiques

Luissier et Massé (1995) recommandent une intégration complète en contexte réel de la deuxième langue apprise pour essayer de corriger les erreurs faites par les apprenants de cette deuxième langue. Mais elles suggèrent une éducation formelle, ce qui n'est pas du tout ce que la chercheuse a fait à travers ses voyages en France. Macfarlane et Esche (1995) affirment qu'un contact avec un groupe qui parle la deuxième langue apprise influence l'apprentissage de cette langue surtout si le but de la rencontre est socioculturel. Sans être au milieu d'une éducation encadrée, les élèves s'aperçoivent rapidement qu'ils font des erreurs de français, les mêmes fautes que tous leurs enseignants ont essayé de corriger au cours des années! Quand les jeunes canadiens entendent les adolescents français parler, on dirait que c'est la première fois qu'ils se rendent compte de leurs propres erreurs.

Rôle des niveaux de gouvernements au Canada

Plusieurs des provinces du Canada préconisent les échanges aussi bien pour l'apprentissage de la langue que pour la compréhension d'autres cultures que la sienne. Patrimoine canadien (2004) offre des appuis financiers aux jeunes canadiens qui veulent participer à des voyages-échanges, indice que le gouvernement accorde de l'importance à ce type d'échanges. Patrimoine Canadien encourage des échanges à l'intérieur même du Canada.

Ces échanges ont pour but principal l'appréciation des deux langues officielles du Canada et une meilleure connaissance de leur pays. Ces échanges se font pour approfondir les connaissances des participants envers la culture, l'histoire et la géographie des différentes régions du Canada. Au sein de Patrimoine canadien, le Forum national des étudiants du Commonwealth offre à tous les étudiants âgés entre 15 et 19 ans la chance de connaître la structure du Commonwealth ainsi que le rôle du Canada en tant que membre de ce dernier. Le Forum veut améliorer la compréhension des jeunes face à la sensibilité culturelle dans le monde. En plus du gouvernement fédéral, les provinces facilitent les échanges. (Patrimoine Canadien, 2004)

Le gouvernement du Yukon dans un communiqué (2005) mentionne qu'un des buts recherchés lors d'un échange de deux semaines avec le Japon était l'appréciation des deux langues et cultures par les participants d'une école secondaire. D'après le gouvernement du Yukon, cette appréciation serait nécessaire pour les élèves pour réussir dans le monde interculturel d'aujourd'hui. (Yukon Governement, 2005)

Les étudiants du CÉGEP du Vieux-Montréal ont participé à un échange dans un petit village du Mexique durant une période de vingt jours. Les participants étaient hébergés dans des familles locales et ils ont pris part à la vie quotidienne de leur famille d'accueil (Rapport du Stage au Mexique, 2003). Les organisateurs de cet échange affirment que ce stage est une réussite car les adolescents en ont bénéficié pleinement. Les adolescents ont eu une plus grande appréciation linguistique et culturelle du Mexique.

Le gouvernement de l'Alberta annonce qu'il veut créer plus d'opportunités afin de rehausser la compréhension culturelle et linguistique des Albertains. Les étudiants universitaires en Alberta peuvent faire des échanges avec l'Allemagne, le Japon, le Mexique et l'Espagne. Le gouvernement de l'Alberta encourage le jumelage avec des universités au Japon, en Corée, en Chine et au Mexique. Une entente réciproque existe entre l'Alberta et ces pays pour permettre à des étudiants albertains d'aller étudier dans un de ces pays pendant 12 mois au cours desquels les étudiants de ces pays viendraient étudier en Alberta (Alberta Education, 2005).

D'après Wilson (1985) et Young (2004), notre monde se dirige vers une globalisation mondiale, un genre de village global, et si nous voulons que nos jeunes deviennent des citoyens de ce village, la salle de classe n'est plus suffisante pour apprendre une deuxième ou troisième langue. Abdallah-Pretceille et Porcher (2001) nous disent qu'avec la variété de cultures présentes dans le monde, il faut mettre les élèves en contact direct avec ces cultures le plus souvent possible si nous voulons un jour arriver à la globalisation. En pensant à son expérience personnelle, l'auteure de cette recherche a appris l'anglais à l'école en France, mais ce n'est qu'en venant s'installer en Alberta qu'elle a pu vraiment apprécier la langue et son rapport avec une certaine culture. Grâce à cette expérience, elle sait qu'elle peut mieux comprendre l'importance du contact direct avec le français pour ces étudiants en immersion.

Anecdotes et témoignages

Voici quelques réflexions et prises de conscience des jeunes par rapport à la langue et à la culture et leur appréciation des voyages.

Les voyages ont permis une ouverture sur eu-mêmes et sur le monde. Un participant canadien à un programme d'échanges à l'Université d'Ausburg nous dit : « J'ai tellement appris sur moi-même et sur la façon dont le monde fonctionne que je me demande ce que je savais avant. » (http://reseau.crdi.ca/fr/ev-29566-201-1-DO_TOPIC.html). Un adolescent français, après un stage en Allemagne, raconte : « J'ai connu un autre système, ça nous fait changer plein d'idées, on est dans notre petit monde ici, on ne se rend pas compte quand on prend pas de recul du monde où on vit, ça fait réfléchir un peu sur les habitudes qu'on avait avant. » (N. Wallenhorst, 2004)

Les voyages semblent avoir un impact à long terme sur la vie des participants. Voici deux témoignages d'élèves du CÉGEP du Vieux-Montréal qui ont bien apprécié leur voyage au Mexique en 2003 : « C'est la plus belle expérience de ma vie, je le revivrais n'importe quand. » et « Les mots me manquent pour exprimer à quel point ce stage représente une pierre angulaire dans ma vie. » (Rapport du Stage au Mexique (projet 852), Oxana, Janvier 2003)

Du point de vue des participants, ils ont l'impression d'avoir amélioré leur langue et leur compréhension de la culture. Un participant canadien à un programme d'échanges à l'université Ritsumeikan déclare : « Mon année [...] m'a permis d'améliorer ma connaissance de la langue japonaise et de mieux comprendre la culture du Japon. »

(http://reseau.crdi.ca/fr/ev-29566-201-1-DO_TOPIC.html). Un autre participant canadien à un programme d'échanges à l'Université de Lyon donne le conseil suivant : « Vous tirerez profit de vos études et vous apprendrez beaucoup en vivant dans un autre pays et en parlant une autre langue. » (http://reseau.crdi.ca/fr/ev-29566-201-1-DO_TOPIC.html)

Les témoignages des participants à divers voyages indiquent que ces voyages ont eu un impact durable sur ceux-ci. À travers cette recherche, l'auteure se propose d'examiner l'impact linguistique et culturel qu'un court séjour de deux semaines a eu sur la perception que des adolescents ont de la France lors d'un voyage avec elle.

Historique des voyages

L'organisation des voyages en France est un processus qui a pris plusieurs années avant de devenir un acquis pour la chercheuse. Ce qui suit décrit en détails cette organisation qui a commencé avec le premier voyage en 1991 et qui continue chaque année depuis.

Il y est expliqué dans cette section dans quelles circonstances le premier voyage a eu lieu, le cadre scolaire, le premier voyage qui est à la base de cette tradition, l'hébergement, l'organisation au niveau de l'école, les accompagnateurs, les documents nécessaires à la sécurité de tous les participants et les observations personnelles de la chercheuse. Ce document pourra servir d'outil de référence à tout autre enseignant qui désirerait organiser un voyage international.

Pourquoi le voyage?

Avant que ne commencent les voyages en France à son école (École A pour les fins de ce texte), les élèves de neuvième année allaient en U.R.S.S. car cela faisait partie du programme d'études sociales. En 1990-1991, les professeurs qui avaient fait le voyage en U.R.S.S. pendant plusieurs années ne voulaient plus le faire. Ils ont demandé si d'autres enseignants d'études sociales voulaient prendre la relève. L'auteure a été la seule enseignante intéressée. La situation politique en ancienne U.R.S.S. vers la fin de l'année 1990 faisait la manchette de tous les médias. En janvier 1991, le directeur de l'école, les parents des enfants qui devaient faire le voyage en ancienne U.R.S.S. et la chercheuse ont eu une réunion pour discuter de la situation politique. C'est lors de cette réunion que la décision a été prise d'annuler le voyage en U.R.S.S.. Les parents ont demandé à l'auteure si elle pouvait organiser un voyage en France. Leur raisonnement était qu'après tout l'établissement dans lequel elle enseignait était une école d'immersion et qu'elle était originaire de la France. Au cours des années, la raison d'être des voyages et leur organisation ont évolué à cause des expériences vécues lors des voyages et des événements dans la société.

Le cadre scolaire

L'École A est une école à double voie, immersion française et cours réguliers en anglais. La majorité des élèves commencent l'immersion en maternelle; arrivés au niveau secondaire premier cycle, ils suivent leurs cours de mathématiques, de sciences naturelles et d'études sociales en français. Selon les règlements du ministère de l'Éducation de l'Alberta (1998), les élèves doivent suivre 950 heures de cours en français par an, dont FLA (French Language Arts), avec au moins 250 heures par an et au moins 100 heures par an dans chacune des matières suivantes : mathématiques, sciences humaines et études sociales. L'école A offre aussi des cours de Français langue seconde. Selon les politiques du ministère de l'Éducation de l'Alberta, ces élèves doivent suivre 150 heures de cours de français par an. Aussi bien en immersion qu'en Français langue seconde, la connaissance et l'appréciation de la culture française font partie du programme d'études. Au départ, les voyages étaient plutôt une expérience linguistique, ce n'est qu'au cours des années que l'élément culturel s'est rajouté.

Le premier voyage

Au moment du premier voyage, cela faisait plus de 10 ans que l'auteure n'était pas retournée en France. Elle a donc laissé la création de l'itinéraire de ce premier voyage à l'agent de voyage qui avait déjà travaillé avec ses collègues de l'école. En 1990-1991, cette personne travaillait pour une compagnie qui se spécialisait dans les voyages de groupes. Elle lui a donc proposé l'itinéraire suivant : Paris, Tours, St Etienne, Avignon,

Nice, Monaco, Crèches sur Saône et finalement Paris; avec un autobus et un guide pour tout le voyage. La durée du voyage était de dix jours, dont deux nuits à Paris et deux nuits à Nice. Dans toutes les autres villes mentionnées, le groupe n'y passait qu'une nuit. Ils ont visité un grand nombre de sites historiques. Le guide, qui était assez jeune, a fait un effort particulier pour trouver des sites intéressants pour des adolescents. Les élèves l'ont plus perçu comme un grand frère que comme un guide. Parce que le groupe était petit, cinq garçons et dix filles, ce type d'itinéraire a bien fonctionné. Une fois de retour à Edmonton, l'auteur a fait une évaluation du voyage avec les élèves. Elle leur a simplement demandé ce qui devrait être gardé et ce qui devrait être changé si jamais elle décidait d'offrir ce voyage l'année suivante. Ils ont tous répondu qu'ils avaient fait trop de choses en très peu de temps. Est-ce qu'il serait possible de passer trois ou quatre journées consécutives dans une même ville? À part cela, ils ont beaucoup aimé le voyage, mais ils n'ont pas eu assez de temps pour relaxer.

Les débuts d'une tradition

En septembre 1991, pendant la soirée de rencontre des parents et des enseignants, plusieurs parents ont demandé à la chercheuse si elle allait offrir le voyage en France au printemps 1992. Elle en a parlé au directeur qui lui a répondu que la décision d'offrir ou non le voyage à nouveau lui appartenait. Son agent de voyage lui a proposé d'attendre jusqu'en janvier 1992 avant de commencer l'organisation. La première chose à faire était de voir combien d'élèves étaient vraiment prêts à faire le voyage. À sa grande surprise,

plus d'une cinquantaine d'élèves de neuvième année se sont présentés à la première réunion. Même en perdant 50 % des intéressés, le voyage serait offert.

En portant attention à la rétroaction donnée par les élèves du premier voyage, elle a décidé de modifier l'itinéraire. Elle voulait également faire visiter à ses jeunes un établissement scolaire en France ainsi que leur offrir l'opportunité d'être hébergés dans des familles françaises. Son intention était de faire découvrir aux adolescents l'école en France ainsi qu'un autre aspect de la culture française. Son agent de voyage a fait des recherches et a découvert que les élèves pourraient être accueillis par des familles dans la ville de Orange et aussi passer une demi-journée dans une école similaire à la leur. Quelle opportunité pour les élèves! Ce séjour de deux nuits et trois jours dans les familles servirait à prouver aux élèves qu'ils peuvent utiliser leur français comme langue de communication, en plus de vivre la vraie culture française.

L'itinéraire de 1991-1992 se présentait de la façon suivante : deux jours à Paris au début du voyage, trois jours à Orange dans les familles, trois jours à Nice et un dernier jour à Paris pour retourner au Canada. Ce trajet s'est avéré bien meilleur que le premier. L'auteure et son agent de voyage ont présenté ce nouvel itinéraire aux parents, aux élèves intéressés et à l'administration et il a été approuvé par eux. À cette époque, aucune permission spéciale n'était requise de la part du conseil Scolaire pour un tel projet. Elle s'attendait à rassembler un groupe de 20 à 25 élèves, mais quelle ne fut pas sa surprise, après avoir comptabilisé les formulaires d'inscription, de constater que 42 élèves voulaient voyager avec elle en mars 1992! Elle devait maintenant faire face à un nouveau

dilemme : recruter au moins trois autres enseignants comme accompagnateurs. Qui choisir et comment les choisir? La seule chose qu'elle pouvait faire était d'en parler avec son directeur. Le conseil de ce dernier était simple : choisir des collègues avec qui elle s'entendait bien et sur qui elle pouvait compter en temps de crise! Selon les règlements du conseil scolaire, il devait y avoir deux hommes et une autre femme en tant qu'accompagnateurs. Elle a fait appel à tout le personnel enseignant : finalement, deux jeunes hommes, professeurs d'éducation physique, et une enseignante de son âge se sont portés volontaires.

Tout le monde a beaucoup aimé le séjour dans les familles dans la ville de Orange, mais personnellement, l'auteure envisageait faire le prochain voyage à Toulon, sa ville natale. En allant de Orange à Nice, ils se sont arrêtés à Toulon. Elle en a donc profité pour téléphoner à une amie et lui demander si elle connaissait quelqu'un qui avait des contacts avec un établissement scolaire de Toulon ou des environs. À son retour à Edmonton, une lettre de son amie l'attendait avec les coordonnées d'un professeur d'anglais dans un collège de Toulon. Elle s'est tout de suite mise en contact avec cette personne et c'est ensemble qu'ils ont planifié l'itinéraire du troisième voyage. Depuis ce jour-là, la chercheuse s'occupe personnellement de l'organisation du séjour dans les familles, à Toulon ou aux environs de Toulon, et son agent de voyage s'occupe du reste. Le fondement de la tradition des voyages en France a finalement été mis en place.

Avec le temps, l'itinéraire a subi d'autres changements mais rien de dramatique. Voici quelques exemples d'adaptations qui ont été faites au cours des douze dernières

années. Dorénavant, les participants au voyage atterrissent à Nice au lieu de Paris car cela est beaucoup plus relaxant pour tout le monde. Quand les participants arrivaient à Paris plutôt qu'à Nice, ils commençaient tout de suite la visite de la ville-lumière. Quand finalement ils finissaient leur journée, cela faisait souvent plus de 30 heures qu'ils étaient réveillés. Les personnes perdaient patience et elles étaient fatiguées pour le reste du voyage. La chercheuse a donc demandé à l'agent de voyage s'ils pouvaient atterrir à Nice et c'est ce qu'ils font depuis les dix dernières années.

Les élèves adorent arriver à Nice, ils sont impressionnés par le soleil, les palmiers, les fleurs, le ciel bleu et la mer Méditerranée! Rien de spécial n'est planifié pour la première journée. Tout ce qu'ils font est de se lever quand ils le veulent, de prendre le petit déjeuner et, dans la matinée, l'auteure guide tout le groupe dans les rues de Nice pour apprendre à s'orienter dans la ville. Elle leur montre où ils peuvent échanger leurs dollars canadiens en Euros, là où sont la majorité des restaurants, et ensuite ils vont à la plage. C'est une journée de relaxation pour mieux profiter du reste du voyage.

Ils voyagent toujours en autobus car se déplacer en train est beaucoup trop compliqué. Les wagons des trains en France ne sont pas équipés pour accommoder 50 à 60 valises. À chaque bout du compartiment se trouvent des emplacements pour valises mais ils sont trop petits. Quand ils prenaient le train, souvent leurs valises bloquaient l'entrée des wagons. Une année, un contrôleur a dit à l'auteure que s'il y avait un accident et qu'il était prouvé que leurs valises avaient empêché de secourir des blessés, elle pourrait être mise en prison en tant que responsable du groupe. En France, un accusé

doit prouver son innocence et il est gardé en prison jusqu'à ce qu'il puisse le faire. Elle a donc dit aux parents qu'elle aimait bien leurs enfants mais pas au point de faire de la prison pour eux. Depuis cette année-là, ils voyagent en autobus.

Pour ce qui est des repas, le petit déjeuner est toujours inclus avec la chambre d'hôtel. À midi, les élèves mangent là où ils sont, en petits groupes. Pendant les six premières années du voyage, ils prenaient le souper tous ensemble. Le problème avec cette approche était que les jeunes gaspillaient trop de nourriture. Les parents payaient deux fois pour les repas, car les jeunes ne mangeaient presque rien pendant le souper, mais ils allaient ensuite chez MacDonald's. Après discussions avec les parents et les élèves, il a été décidé que les repas ne seraient plus inclus dans le prix du voyage. Les jeunes aiment beaucoup aller au restaurant et pouvoir commander ce qu'ils veulent. Cette petite activité leur démontrait qu'ils étaient capables de se faire comprendre en français et que l'apprentissage d'une deuxième ou troisième langue était important car la majorité des serveurs dans les restaurants parlaient plus de deux langues.

Plusieurs fois, on a demandé à l'auteure pour quelle raison son voyage durait aussi longtemps. Pour la plupart des écoles du conseil scolaire qui font des voyages, les voyages ne durent que dix jours! Le sien est passé de 10 à 15 jours car le séjour dans les familles est passé à cinq jours à la demande des familles françaises et aussi parce que les jeunes vont en classe et assistent aux cours pendant une demi-journée. Le voyage en France est donc devenu un voyage linguistique et culturel grâce au séjour dans les familles.

La guide sur la Côte d'Azur et un des chauffeurs d'autobus sont devenus des amis. Avec leur aide, l'auteure a fait d'autres petits changements à l'organisation des voyages, tels que la visite d'une grotte souterraine, la visite de l'île de Sainte Marguerite au large de Cannes, là où l'homme au masque de fer a été emprisonné, et si le temps le permettait, des pique-niques dans la nature. Chaque année, la guide lui donne de nouvelles idées. Au fil des années, celle-ci a modifié le discours qu'elle tenait aux jeunes car elle s'est aperçue qu'elle ne pouvait pas se contenter de faire un tour guidé typique. Quant à lui, le chauffeur a toujours avec lui des boissons que les jeunes peuvent acheter.

L'hébergement

Comme mentionné dans la section précédente, la première visite dans les familles avait été organisée par l'agent de voyage et ce n'est qu'à partir du troisième voyage que l'auteure s'est occupée elle-même de trouver des collèges capables de les accueillir. Le professeur de Toulon et l'auteur ont correspondu pendant plusieurs mois, et cela, bien avant l'arrivée des ordinateurs. Le professeur français avait réussi à placer une trentaine de jeunes ainsi que les professeurs canadiens dans des familles d'accueil, mais a annoncé à la chercheuse qu'il ne travaillerait plus dans cet établissement l'année suivante. Le frère de l'auteure, qui habitait Toulon, a trouvé un autre collège et, d'année en année, elle a toujours pu se mettre en contact avec des écoles prêtes à les recevoir. L'auteure a maintenant une liste de collèges désireux de les recevoir. Pour mieux jumeler les jeunes, les élèves remplissent des questionnaires dans lesquels ils mentionnent leurs goûts en musique, en sports, en cinéma et fournissent toutes autres informations qui pourraient

aider le professeur français à leur trouver un correspondant ayant les mêmes goûts qu'eux. Ces quelques jours passés dans ces familles ont beaucoup aidé les élèves à réaliser qu'ils pouvaient discuter en français avec d'autres personnes que leurs professeurs ou leurs amis et que ces personnes pouvaient les comprendre. Ils ont aussi observé que le français était plus qu'un cours auquel ils étaient obligés d'assister, mais que des millions de personnes vivaient en français.

L'hébergement dans une famille aide les jeunes étudiants à beaucoup mieux comprendre une culture dont on leur avait parlé en classe de français. Du point de vue culture, ceux-ci deviennent conscients que ce qu'ils voient dans les films n'est pas toujours la réalité. Ils ont aussi observé que chaque famille a sa propre culture qui est dérivée de la culture principale du pays. Ces visites dans les familles créaient des anxiétés chez les étudiants au début, mais ces journées devenaient rapidement les plus mémorables de leur voyage. Chaque année, le départ de la Côte d'Azur, le lundi matin, est accompagné de larmes autant de la part des Canadiens que des Français.

L'organisation au niveau de l'école

Une fois l'itinéraire pour un voyage mis en place, il faut faire le recrutement des élèves. Pour le premier voyage en France, en 1991, les professeurs qui avaient organisé le voyage en ancienne U.R.S.S. avaient déjà un groupe d'intéressés, mais ce groupe a diminué quand la destination du voyage a changé. La chercheuse n'a jamais essayé de savoir pourquoi. L'année suivante, les jeunes sont venus la voir pour savoir si elle allait

organiser à nouveau le voyage en France. Après ce deuxième voyage, les élèves et leurs parents l'ont approchée dès la huitième année pour s'assurer que leurs enfants pouvaient faire ce voyage. Les parents ont besoin de savoir au moins un an à l'avance si leur enfant veut participer au voyage. C'est pour cette raison que l'organisation du voyage, au niveau scolaire, commence quand les jeunes sont en huitième année.

Le processus organisationnel pour les voyages est le même chaque année : une lettre est envoyée à la maison annonçant une réunion d'information pour le prochain voyage. Pendant l'heure du midi, l'auteure rencontre les élèves qui veulent aller en France et elle leur parle de ses attentes et de l'itinéraire et, en retour, les élèves lui posent des questions. Elle leur donne aussi une lettre invitant leurs parents à assister à une réunion qui prend toujours place le soir avec l'agent de voyage et elle-même. Cette organisation un an à l'avance s'est avérée importante pour tout le monde. Pour les parents et les jeunes, cela leur donne la chance d'économiser le montant d'argent nécessaire ; pour l'école et la chercheuse, cela leur donne la chance de surveiller et d'aider les élèves qui veulent faire le voyage, mais qui ont quelques problèmes de discipline à surmonter. En ce qui concerne le montant d'argent, même si des fonds du gouvernement sont disponibles, personne n'en a jamais reçus, car ces fonds sont surtout destinés aux étudiants universitaires. Ce manque d'aide financière peut créer des problèmes pour les adolescents qui veulent participer au voyage, mais dont les parents n'ont pas l'argent nécessaire. Le coût du voyage s'élève, en moyenne, autour de trois milles dollars. La seule chose non comprise dans ce montant est l'argent de poche de chaque élève. La

chercheuse conseille toujours aux parents de calculer 30 $ par jour et aussi d'essayer d'établir un budget que leur enfant pourrait suivre pendant le voyage.

Les accompagnateurs

Les accompagnateurs sont importants pour le succès des voyages. La règle générale du conseil scolaire stipule qu'il doit y avoir un ratio d'un adulte pour 15 élèves. Pendant plusieurs années, l'auteure a pu choisir les chaperons parmi le personnel de l'école. Mais le personnel francophone étant limité, elle n'a pas toujours eu la chance de s'adjoindre un autre enseignant qui parlait français. Ce n'est que lors de l'organisation du troisième voyage qu'un parent lui a demandé s'il pouvait venir avec eux. Il y a maintenant chaque année plusieurs parents qui les accompagnent. Certains parents ont fait le voyage avec l'auteure plus d'une fois. Un père de famille a déjà fait le voyage deux fois et il est prêt à le refaire quand ses autres enfants seront en neuvième année. Parmi tous les parents qui ont participé aux voyages, un père est francophone et les autres ont tous appris le français à l'école. Le voyage leur a permis de réaliser qu'une immersion complète de deux semaines est très valable. Le fait d'avoir des parents avec elle ne l'a jamais dérangée, au contraire, cela leur donne l'opportunité de voir par eux-mêmes comment se passe le voyage et de s'amuser avec leurs jeunes.

Les documents et la sécurité des élèves

Des questions d'ordre légal et procédural sont rattachées aux voyages impliquant les jeunes pour leur protection et celle de toutes les personnes rattachées directement ou indirectement à ces voyages. Plusieurs faits d'actualité ont contribué à faire changer les règlements pour tous les types de voyages organisés dans les écoles. Tumbach et Cooke (2005) ont publié un article dans lequel elles expliquent le côté légal de l'organisation des voyages; entre autres, elles disent que c'est à chaque conseil scolaire d'autoriser les voyages hors province et hors pays. Les règlements établis par le conseil scolaire pour lequel l'auteure enseigne sont donc suivis à la lettre.

L'agent de voyage publie un manuel d'aide aux enseignants pour l'organisation des voyages. Dans ce manuel, elle dresse la liste des documents nécessaires pour toutes les étapes du voyage. Elle a aussi inclus des copies blanches qui peuvent être photocopiées et données aux parents afin qu'ils les remplissent, les signent et les lui remettent. Voici un exemple de documents que l'auteure doit prendre avec elle pour le voyage en France : une photocopie des pages deux et trois des passeports, un formulaire sur la santé de chaque élève rempli et signé par les parents, un formulaire d'autorisation pour la compagnie aérienne et un pour l'assurance.

Au cours des années et à cause de différents événements, le nombre de formulaires a doublé à la demande du conseil scolaire. Un nouveau règlement du Conseil scolaire stipule que tous les documents qui ont attrait au voyage en France doivent être

envoyés au conseil avant même qu'il n'en aie été question avec les parents. En ce qui concerne le voyage, cela veut dire que tous les documents doivent être envoyés par la responsable au conseil scolaire plus d'un an avant le voyage. Tous ces documents voyagent avec elle, classés en ordre alphabétique dans des cartables. Chaque année, des parents lui demandent si c'est elle qui s'occupe des passeports et de l'argent des jeunes. Elle leur répond que s'ils pensent que leurs enfants sont assez matures pour aller en France sans eux, ils peuvent s'occuper eux-mêmes de leur passeport et de leur argent. Tous les documents sont bien sûr signés par les élèves et les parents. Avec tous ces documents, elle garde les billets d'avion et ne leur remet leur carte d'embarquement qu'au moment où ils en ont besoin.

Un code de conduite a été créé il y a plusieurs années à la suite de rumeurs qui circulaient dans l'école A. Certains jeunes qui devaient aller en France avaient soi-disant dit que la première chose qu'ils feraient en France serait d'acheter des boissons alcooliques pour se soûler. Le code de conduite de l'école spécifie que les règlements du voyage sont les mêmes que ceux en vigueur à l'école.

Divers événements ont eu un effet sur l'organisation des voyages en France. Après l'attentat sur les tours jumelles de New York, en septembre 2001, tout le monde était nerveux. Le voyage 2002 avait déjà était organisé et les parents ne voulaient pas que le conseil scolaire de l'école suive l'exemple des autres conseils scolaires et annule le voyage. Certains parents dont les adolescents participaient au voyage de 2002 se sont mis en contact avec les responsables du conseil scolaire, ce qui a obligé ceux-ci à prendre une

décision rapide. Finalement, le conseil scolaire de l'école A a été un des seuls conseils de l'Alberta à ne pas annuler les voyages internationaux. Cependant, ils ont créé des documents pour se protéger. Quant à la chercheuse, elle a décidé de prendre les devants en créant une liste de 30 points de sécurité qui continue à changer d'année en année. Tous ces points répondaient à plusieurs documents que le conseil scolaire voulait qu'elle remplisse! Cela a été fait avec l'aide de tous les adultes qui l'ont accompagnée.

Sans passer à travers les 30 points qui se retrouvent dans le document de sécurité, voici néanmoins quelques exemples. Tous les soirs, les adultes responsables rendent visite à tous les élèves dans leur chambre pour savoir comment s'est passée leur journée. Quand ils quittent cette chambre et une fois la porte fermée, ils collent un morceau de papier collant transparent sur le chambranle de la porte. C'est une manière de vérifier si les jeunes ont essayé de sortir de leur chambre pendant la nuit. Un autre règlement stipule que les jeunes n'ont pas le droit d'aller se baigner, car il y a quelques années, des jeunes et des adultes se sont noyés lors d'un voyage en Californie. Parmi les 30 règlements, il y en a un qui amuse particulièrement tous ceux qui prennent connaissance de la liste. Les élèves n'ont pas le droit de se faire tatouer, percer n'importe quelle partie du corps ou changer leurs cheveux sans la permission des parents. Le code de conduite et les 30 points de sécurité font partie d'un nombre grandissant de documents que la chercheuse doit donner aux parents et qui doivent être lus et signés par les parents et les jeunes qui font le voyage en France avec elle. Tous ces documents existent pour la protection de tous.

Observations de l'auteure par rapport aux élèves

Ces voyages en France sont devenus partie intégrante de la vie de l'auteure en tant qu'enseignante. Au cours des quinze dernières années, elle a pu faire un grand nombre d'observations au sujet du comportement des jeunes et de leurs interactions interculturelles.

Chaque année, elle se fait dire de ne pas laisser certains élèves participer au voyage en France pour toute une panoplie de raisons. Mais elle part toujours du principe que si elle n'a aucun problème avec un élève, elle lui donne l'opportunité de lui prouver qu'elle peut lui faire confiance. Elle n'a encore jamais regretté cette décision! En 1991, pendant l'organisation du premier voyage, plusieurs enseignants lui ont dit de ne pas prendre avec elle un certain adolescent. Elle a malgré tout tenu à donner la chance à cet élève de venir et il est celui qui l'a le plus aidée pendant le voyage. Elle entend souvent dire que les adolescents sont égoïstes, mais quand ces mêmes adolescents se retrouvent dans un pays inconnu, cet égoïsme disparaît! Une année, un des garçons ne savait absolument pas comment interagir avec les autres jeunes de son âge. L'auteure était un peu craintive car pendant le voyage, les jeunes ont du temps libre pour magasiner et manger, mais ils doivent toujours être en groupe de cinq ou plus. Dès le premier jour, tout le groupe s'assurait que ce garçon particulier n'était jamais seul.

Le fait de se retrouver dans un pays étranger, au milieu d'une culture différente de la leur, a souvent un impact inattendu sur le comportement des jeunes. À Nice, alors

qu'ils visitaient le marché aux fleurs, fruits et légumes frais ouvert tous les jours, des garçons ont décidé d'acheter des fleurs pour toutes les filles du groupe. Ce comportement ne se voit pas tous les jours chez des jeunes garçons de 15 ans!

Au cours des années, les jeunes ont fait des commentaires amusants de leurs observations pendant le voyage. Il y en a toujours qui demandent à l'auteure pourquoi, sur les boîtes de céréales, ce n'est pas écrit dans les deux langues! Il faut leur expliquer que la France n'est pas un pays bilingue, un phénomène qui n'est pas évident pour eux. Un jour qu'ils se promenaient dans les rues de Toulon, une des élèves a accouru vers l'auteure en lui disant : « Mme Smith, j'ai vu un bébé très intelligent, il parlait déjà le français! ». Elle était très sérieuse! Ses amies l'ont regardée et lui ont demandé quelle langue elle pensait que ce bébé devrait parler. Après quelques secondes, elle a réalisé ce que ses amies essayaient de lui dire. En pensant à ces deux exemples de commentaires, la chercheuse a compris que ce voyage apportait beaucoup plus aux élèves que le simple fait de visiter un autre pays. Sans s'en apercevoir eux-mêmes, une distinction entre leur culture et la culture française commençait à se faire dans leur esprit. Ils se sont aperçus que le français n'était pas simplement un cours enseigné à l'école, mais également une façon de vivre pour des millions de personnes.

Le séjour dans les familles françaises ouvre les yeux de tous les participants au voyage sur la culture française. Ils découvrent que plusieurs de leurs idées préconçues au sujet des coutumes et des habitudes des Français sont erronées. Ce ne sont pas toutes les familles françaises qui boivent du vin avec leur repas, et surtout pas les enfants! Les plats

ne sont pas tous servis en même temps et la salade est servie à la fin du repas juste avant le fromage et le dessert. L'auteure croit que le plus grand choc auquel les participants font face est l'heure du souper. La majorité des familles françaises ne mangent pas avant 20 heures car les gens travaillent jusqu'à 18 ou 19 heures.

Le fonctionnement de l'école en France fut un autre choc pour les élèves, surtout les heures de cours. Les élèves canadiens préféraient leurs heures de cours à celles des jeunes Français. Ces derniers commencent souvent leurs cours à huit heures du matin et finissent rarement avant 17 heures. Le portail de l'école fermé à clé et la permanence sont deux inconnues pour les adolescents. L'école qui les accueille ouvre son portail 30 minutes avant le début des cours et le referme dès que les cours commencent. Les élèves qui arrivent en retard ne vont pas en cours mais vont en permanence; la même chose arrive à ceux qui se font mettre à la porte d'un cours par leur professeur. Les adolescents français qui ne font pas leurs devoirs passent du temps à la fin de la journée à la permanence.

Conclusion

Le voyage en France est devenu une tradition annuelle pour l'école de l'auteure et pour elle-même. On lui a souvent demandé pourquoi elle allait toujours en France et si elle ne trouvait pas cela ennuyant de toujours faire le même voyage d'année en année. Elle répond toujours que cette expérience est en concordance avec les objectifs du programme d'immersion et que puisque chaque année elle a un nouveau groupe de jeunes qui voient

la France pour la première fois, cela lui permet de voir la France à travers de nouveaux yeux et cela n'est jamais ennuyant! Elle ne sait pas quand elle va arrêter d'organiser ces voyages, mais tout ce qu'elle sait c'est que tant qu'il y aura des enfants qui voudront partir à la découverte de la France, de sa culture et de sa langue, elle fera le voyage avec eux. Comme les autres auteurs, elle note que les interactions culturelles et linguistiques sont importantes pour rehausser la perception que les jeunes ont de la multitude de cultures qui forment notre monde. Cependant, les écrits consultés ont porté sur les voyages à long terme, alors que cette étude vise à démontrer que les voyages à court terme ont aussi des impacts linguistiques et culturels.

Chapitre 3

La méthodologie

Introduction

Ce chapitre décrit la méthode de recherche utilisée pour répondre à la question de base du projet : est-ce qu'un séjour à court terme en France a un impact à long terme sur la perception linguistique et culturelle de jeunes de 14 ans sur la France? Le contexte historique du projet est présenté au chapitre 2.

Ce projet de recherche est de nature descriptive et qualitative, ce modèle de recherche occupant une place importante dans les recherches en sciences humaines et surtout dans celles des sciences de l'éducation (Boutin, Goyette et Lessard-Hébert, 1996). Un questionnaire a été créé comme outil d'enquête et utilisé pour déterminer l'impact linguistique et culturel que le voyage en France a eu sur les élèves de neuvième année qui y ont participé.

L'instrument pour la collecte des données, la question d'éthique, la population, l'analyse et l'interprétation des données seront abordés dans ce chapitre.

Questionnaire

Ce projet de recherche sur l'impact qu'un voyage en France a eu sur la perception linguistique et culturelle de jeunes adolescents envers la France, devait au départ être mené à l'aide d'entrevues. Cependant, la complexité pour rejoindre lesdits adolescents pour des entrevues et le manque de temps pour les entretiens ont plutôt orienté l'auteure vers la création d'un questionnaire. Celui-ci se compose de 26 questions, trois sont des questions fermées et 23 sont des questions ouvertes. Les trois questions fermées portent sur des faits tels que l'année pendant laquelle les répondants au questionnaire ont fait le voyage en France, le programme suivi à l'école et l'aéroport d'arrivée en France. Les 23 questions ouvertes sont essentielles à l'atteinte du but final de cette recherche car les participants au sondage étaient libres de répondre comme ils l'entendaient. Les réponses aux questions ouvertes ont permis à l'auteure de tracer le portrait des individus (Dagenais, 1991) qui ont complété le questionnaire concernant le voyage en France. La chercheuse désirait découvrir les expériences que les jeunes ont vécues pendant ce voyage à court terme en France. Elle désirait aussi faire ressortir des témoignages sur les impacts à long terme que des séjours à court terme ont eu sur ces adolescents de 14 ans. Cependant, l'interprétation des questions par les participants au projet de recherche, selon Boutin, Goyette et Lessard-Hébert (1996), est imprévisible car les répondants étaient libres de répondre ce qu'ils voulaient et leurs idées étaient diverses. Avant d'envoyer le questionnaire aux répondants, les questions ont été vérifiées par des enseignants qui ont de l'expérience avec des élèves de neuvième année. Les questions ont été modifiées en conséquence.

Dans le questionnaire, les questions ouvertes sont divisées en cinq grandes catégories :

1 Avant le voyage : Les questions les plus pertinentes portent sur les perceptions des participants envers la France avant le voyage. Quatre questions se retrouvent dans ce segment.

2 Le départ de l'Alberta et l'arrivée en France : Dans cette deuxième partie, qui comprend trois questions, les participants parlent de leurs sentiments au moment du départ de l'Alberta, pendant les vols et à l'arrivée en France.

3 Les familles d'hébergement : À travers les cinq questions de cette portion, les participants doivent faire appel aux impressions et sentiments ressentis pendant leur séjour de cinq jours dans les familles françaises.

4 Les accompagnateurs : La perception des adolescents face aux adultes lors du voyage est décrite à travers deux questions.

5 Les impacts : Les neuf dernières questions se rattachent aux impacts que les voyages ont laissés sur les participants. (Voir annexe A.)

Les participants au sondage ont été avisés qu'ils auraient besoin de 30 minutes à une heure pour compléter le questionnaire et qu'ils pouvaient y répondre dans la langue de leur choix.

Les réponses aux questionnaires ont permis à l'auteure de tenter de prouver que des voyages à court terme en France, pour des adolescents de neuvième année, ont eu des impacts à long terme sur leur perception linguistique et culturelle envers ce pays.

Population

Depuis le premier voyage en 1991, plus de 600 élèves de neuvième année d'une école urbaine d'immersion ont participé au voyage en France.

Pour ce projet de recherche, un questionnaire devait être envoyé à ceux qui, en 2005, étaient âgés de plus de 18 ans et qui avaient été des diplômés du conseil scolaire. Les répondants au questionnaire ont été choisis parmi ceux qui avaient participé aux voyages en France entre les années 1991 et 2001, soit parmi un total de 588 anciens élèves. Les coordonnées de tous ces élèves à travers les années n'ayant pas été conservées, la population fut choisie par hasard et grâce à d'anciens camarades de ceux qui avaient fait le voyage entre les années 1991 et 2001 et avec qui la chercheuse était restée en contact. Elle a réussi à obtenir les adresses électroniques de 19 de ces anciens élèves. Elle a donc envoyé 19 lettres expliquant le but de la recherche (voir Annexe B) et 19 formulaires de consentement (voir Annexe B1). Parmi ces 19 anciens élèves, 17 ont

accepté de compléter le questionnaire. Ces 17 répondants ont reçu un questionnaire par courrier électronique.

Le tableau suivant présente le nombre de participants au projet de recherche, selon leur sexe et l'année à laquelle ils ont participé au voyage.

Nombre de participants au voyage N=17

Année du voyage	Nombre	Filles	Garçons
1991	3	3	
1994	2	1	1
1996	2	1	1
1997	1	1	
1998	2	2	
2000	4	3	1
2001	3	2	1
Total	17	13	4

L'échantillon utilisé représente 3 % de la population ciblée. Ce phénomène peut s'expliquer de la façon suivante : les adolescents qui ont participé au voyage annuel en France entre 1991 et 2001 avaient 14 ans au moment du voyage et étaient des élèves de neuvième année. En 2005, au début du projet de recherche, les plus jeunes des répondants au questionnaire avaient 18 ans et les plus vieux 30 ans. Tous peuvent être considérés comme adultes. Certains fréquentent diverses universités, tandis que d'autres ont un emploi et une vie familiale. L'échantillon utilisé peut être considéré comme accidentel (Dagenais, 1991), la participation des sujets reposant sur leur accessibilité et leur disponibilité en 2005, au moment où ce projet a vu le jour.



Le nombre de questionnaires reçus représente une base de mesure suffisante pour les buts de cette recherche exploratoire et permettra de cerner la question de base.

Éthique du projet de recherche

Puisque les répondants au questionnaire étaient âgés de plus de 18 ans et n'étaient plus des élèves du conseil scolaire, l'approbation de leurs parents et du conseil scolaire n'était pas requise.

Après avoir reçu l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta pour entreprendre cette recherche, une lettre fut envoyée aux 17 volontaires au projet de recherche en leur expliquant les buts de la recherche. Un formulaire de consentement y était attaché, abordant les questions d'anonymat, de confidentialité et de liberté de se retirer de la recherche sans subir quelque conséquence que ce soit. (Voir appendice B et B1)

Procédures suivies pour le questionnaire

Sur réception des formulaires de consentement signés, un questionnaire a été envoyé à chaque participant au sondage. Un numéro correspondant au numéro assigné à chaque répondant à la réception de son formulaire de consentement signé était ajouté au questionnaire avant l'envoi de ce dernier. Afin de garantir l'anonymat des répondants et la confidentialité des données, la chercheuse était la seule à connaître le code utilisé. Les

répondants avaient le choix de répondre directement à l'ordinateur et de retourner le questionnaire rempli par courrier électronique ou de l'imprimer et de le retourner par la poste à l'aide de l'enveloppe de retour pré affranchie. Les quinze questionnaires reçus par courrier électronique ont été imprimés et placés dans un dossier avec les deux questionnaires reçus par courrier postal. Les répondants avaient deux semaines, à partir du moment de la réception du questionnaire, pour le retourner. La majorité ont accompli la tâche avant la date d'échéance, seulement deux rappels ont dû être faits, le premier à un participant qui étudiait en France et le deuxième à un participant qui enseignait en Chine.

Analyse et interprétation des données

L'analyse a commencé par une première lecture de toutes les réponses au questionnaire. Les réponses aux questions ouvertes ont été regroupées en cinq grandes catégories : avant le voyage, le départ de l'Alberta et l'arrivée en France, les familles d'hébergement, les accompagnateurs et les impacts. Une analyse détaillée du contenu des catégories a été faite afin de soutirer l'information pertinente à la question de base, c'est-à-dire quels étaient les impacts à long terme d'un court séjour en France sur la perception linguistique et culturelle de jeunes de 14 ans envers ce pays.

Le lecteur remarquera dans le chapitre suivant que les résultats des données sont présentés selon les catégories suivantes :

- Avant le voyage : cette catégorie donne de l'information sur les raisons qui ont amené les jeunes à vouloir faire le voyage en France. Cette information est présentée sous forme d'un tableau dans lequel les raisons similaires ont été regroupées en 8 catégories. Les élèves y parlent de leurs perceptions sur la France, de leurs efforts linguistiques et des recherches faites avant le voyage.

- Le départ de l'Alberta et l'arrivée en France : dans ce segment, les jeunes décrivent les sentiments éprouvés au départ de l'Alberta et à l'arrivée en France.

- Les familles d'hébergement : dans cette subdivision, nous découvrons les sentiments des élèves lors de la rencontre des familles, de leur séjour dans les familles et des adieux.

- Les accompagnateurs : la perception des adolescents face aux adultes lors du voyage en France est décrite dans ce passage.

- Les impacts : cette dernière section nous révèle les impacts que ce voyage a eus sur les participants.

Les trois questions fermées portent sur l'année du voyage, le programme linguistique suivi à l'école fréquentée par les élèves au moment du voyage et l'aéroport d'arrivée en France. Les résultats de la première question sont présentés dans ce chapitre

sous forme de tableau. Ce dernier identifie le nombre de participants au voyage ainsi que l'année du voyage. Quant au programme suivi à l'école, 100 % des participants au sondage étaient des élèves du programme d'immersion dans une école urbaine à double voie. Les groupes atterrissent soit à Paris, soit à Nice, selon l'organisation du voyage. La connaissance de l'aéroport d'arrivée en France est importante pour comprendre les perceptions initiales éprouvées par les jeunes.

Pour établir la crédibilité de l'interprétation des réponses, des citations authentiques des répondants ont été extraites des questionnaires. À travers les mots utilisés par ceux-ci, le lecteur ressentira ce que les adolescents ont vécu et éprouvé pendant deux semaines en France. Ces citations supportent les interprétations des réponses aux 23 questions ouvertes. Dans le chapitre 4, certaines citations seront en anglais car 67 % des répondants ont choisi de répondre dans cette langue.

Les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables à cause d'une population très limitée, mais cette recherche exploratoire permet le transfert des résultats obtenus pour d'autres contextes semblables.

Conclusion

Ce chapitre se rapporte à la méthodologie utilisée pour répondre à la question de base, à savoir si les voyages à court terme en France ont eu un impact à long terme sur la perception linguistique et culturelle que des élèves de 14 ans ont de la France. Ce projet

de nature descriptive et qualitative est centré sur les réponses données à un questionnaire auquel 17 anciens élèves participant au voyage en France entre 1991 et 2001 ont répondu. Le prochain chapitre présente les résultats de l'analyse du questionnaire et l'interprétation des données.

Chapitre 4

Les résultats de la recherche

Introduction

Ce chapitre présente les résultats des données qui permettront de répondre à la question du projet : Est-ce qu'un séjour à court terme en France a eu un impact à long terme sur les perceptions linguistiques et culturelles de jeunes de 14 ans envers ce pays?

Les participants au voyage et au questionnaire ont répondu par écrit à vingt-six questions. Ces dernières sont divisées en cinq grandes catégories : avant le voyage, le départ de l'Alberta et l'arrivée en France, les familles d'hébergement, les accompagnateurs et les impacts. Les répondants au questionnaire avaient le choix de répondre aux questions en anglais ou en français, 33 % l'ont fait en français et 67 % en anglais. Des citations directes des répondants sont utilisées pour supporter la crédibilité des interprétations. Ces énoncés permettent au lecteur d'imaginer les émotions et les émois que les adolescents ont ressentis dans le cadre du voyage. Des noms fictifs sont utilisés pour protéger la confidentialité des participants et leur orthographe n'est pas corrigée dans les citations afin de maintenir leur authenticité.

Question 1 : Année du voyage

Le tableau 1 indique le nombre de participants aux voyages et l'année à laquelle le voyage a été effectué. Nous observons que les années 1992, 1993, 1995 et 1999 ne sont pas représentées car le projet repose sur la disponibilité des participants au commencement du projet de recherche. Une ancienne élève qui n'a pas fait le voyage en 1991 est restée en contact avec moi et m'a donné les coordonnées de ses camarades qui comptaient parmi les 15 élèves qui ont fait le premier voyage en 1991. Le nombre de participants au sondage des années 2000 et 2001 est plus élevé car les frères et sœurs de ceux-ci étaient mes élèves en 2005 et ils m'ont fourni les adresses électroniques de leur fratrie.

Tableau 1 : Année du voyage

Année du voyage	Nombre de répondants
1991	3
1994	2
1996	2
1997	1
1998	2
2000	4
2001	3
Total	17



Question 2 : Programme suivi en neuvième année?
Immersion, FLS, Anglais

Tous les participants au sondage ont suivi le programme d'immersion de l'école.

Avant le voyage

Les questions 3 à 6 présentent les raisons pour lesquelles les jeunes ont décidé de participer au voyage en France, leurs perceptions envers la France avant le voyage, leur amélioration linguistique et les recherches faites sur la France.

Question 3 : Pourquoi as-tu décidé de faire le voyage?

Cette question étant ouverte, les commentaires des participants ont varié et chaque participant a donné plus d'une réponse. Ces commentaires sont classés en huit catégories pour en faciliter l'analyse. Les résultats sont en ordre descendant, soit de la raison la moins importante à la raison la plus importante.

Tableau 2 : Raisons du voyage

Raisons pour faire le voyage	N=17	Pourcentage
Vœux des parents	2	11 %
Voyager sans parents	2	11 %
Voyager avec amis	4	23 %
Nouvelle expérience	4	23 %
Frères ou sœurs ont déjà fait le voyage	4	23 %
Vivre la culture	5	29 %
Voyager	6	35 %
Pratiquer, améliorer et vivre le français	11	65 %

Nous pouvons observer, à la lecture des pourcentages indiqués dans le tableau ci-dessus, que même si les adolescents veulent prendre leurs propres décisions, 11 % ont participé au voyage pour respecter les vœux de leurs parents. En neuvième année, les adolescents voyagent encore avec leurs parents, mais pour le voyage en France, 11 % sont fiers de voyager sans leurs parents. Sachant que pour les adolescents, les amis sont très importants, il est surprenant de voir que seulement 23 % d'entre eux voulaient faire le voyage avec leurs amis. Les élèves de notre école voyagent beaucoup avec leur famille, donc que 23 % d'entre eux aient fait ce voyage pour vivre une nouvelle expérience est compréhensible. Un même pourcentage a expliqué qu'ils ont décidé de faire le voyage parce qu'un frère ou une sœur l'avait fait avant eux. De vivre la culture de la France n'a attiré que 29 % des participants, mais 65 % ont indiqué que la pratique du français, l'amélioration de leur niveau linguistique en français et le fait de vivre la langue comptaient parmi les raisons pour lesquelles ils ont voyagé en France.

Voici quelques citations qui démontrent que le voyage leur permettait d'utiliser la langue apprise à l'école : « Je voulais parler français dans les magasins » (Kim) ; « To take the opportunity to really apply the knowledge of French that I had been working towards years. » (Mike); et « Going to France allows me the opportunity to actually use my French in a real situation as opposed to being in the classroom. » (Kris).

Question 4 : Avant le voyage, quelle était ta perception de la France? Sa culture? Sa langue? Ses habitants?

D'après les réponses des jeunes, nous remarquons que leurs perceptions de la culture, de la langue et des habitants de la France sont basées sur certains stéréotypes venant de films, d'émissions de télévision, de romans et de textes scolaires. Pour 33 % des répondants, la langue et les habitants entrent dans le domaine de la culture. Ils décrivent cette dernière comme étant sophistiquée, complexe, élaborée et romantique de par sa langue, et que le vin, un grand nombre de fromages et la mode se trouvent au centre de cette culture. Seulement 13 % des élèves admettent que leurs connaissances viennent de films et de ce que leurs enseignants leur ont dit au cours des années. Le reste, donc 33 %, a des perceptions assez bien établies provenant de partages que leurs parents ont faits avec eux après des voyages en France.

Parmi les 67 % pour qui la culture, la langue et les habitants représentent trois aspects différents, leurs perceptions reposent aussi sur les films, la télévision et les livres. Leurs réponses, bien que séparées en trois sous-catégories (culture, langue et habitants), rejoignent les réponses de ceux qui ne faisaient aucune distinction entre ces trois sous-

concepts. Pour ces 67 %, tous les Français portent des bérets, boivent du vin, mangent du fromage et des baguettes. Fait intéressant, tous les participants mentionnent que les habitants de la France sont snobs et peu accueillants, mais paradoxalement, que la France est un pays romantique.

Tous les répondants sont des élèves du programme d'immersion et ont commencé à apprendre la langue française dès la maternelle. Ils pensent que leur niveau de français est suffisamment adéquat pour se faire comprendre par les Français, mais ils veulent améliorer leur niveau linguistique :

> Here was one aera I felt confortable with. With nine years of French Immersion behind me I felt relatively fluent, or at least very able to hold conversations. I could read and write with relative ease, and make myself understood in French. (Jim)

Ils sont conscients d'avoir des lacunes telles que la conjugaison des verbes, leur débit qui est moindre que celui des Français et leur connaissance de l'argot qui est non existante. Leurs perceptions de la langue française sont basées sur le code linguistique, la sémantique du parler, les intonations et les accents variés que l'on peut retrouver en France : « Je supposais que leurs accents étaient les mêmes que les nôtres, puisque je ne pouvais pas les comparer. » (Maggie) Un élève croit que puisque le français se parle au Québec, donc il devrait être le même en France! : « I do remember that I thought that I was totally fluent in the French language and that it was the same as Quebec french. » (Laura)

Question 5 : Une fois ta participation au voyage décidée, as-tu fait un effort en classe pour améliorer ton niveau de français? Pourquoi?

Seulement 32 % des participants ont consciemment fait un effort pour améliorer leur niveau linguistique avant le voyage en France. Ils y sont parvenus en posant des questions à leur professeur et en faisant un effort de parler français en classe avec leurs camarades. Cet effort est constaté surtout après Noël, quand la date du départ pour la France approche. Il se fait au niveau de la prononciation, de la conjugaison des verbes et de l'utilisation de certains mots de vocabulaire et expressions françaises. Les participants au voyage portent aussi une attention particulière à certains anglicismes courants, tels que « je suis faim », « je suis fini » et autres. Leur but principal est de bien communiquer avec les familles, ce qui démontre une certaine fierté envers l'apprentissage de leur deuxième langue : « Yes, I wanted to be able to communicate when I got there. I wanted them to say that my french was good and to fit in more when I arrived. » (Ann). Les autres, ou 68 % de répondants, trouvent leur niveau linguistique assez adéquat pour ne pas faire d'efforts conscients :

> I'm not sure if there was a conscious effort on my part to practice my French. In fact I would say no. Knowing that I was going to France certainly had some sort of effect on my level of French. I remember beginning to *think* more in French , beginning to even watch some CBC in French…I remember the CBC watching continued after I got home from France… (Dan)

Question 6 : As-tu fait des recherches pour avoir plus d'informations sur la France? Pourquoi?

Quelques recherches sur les activités mentionnées dans l'itinéraire du voyage ont été faites pour satisfaire la curiosité de 33 % des adolescents. Le reste, soit 67 % des répondants, n'a fait aucune recherche sérieuse mais les jeunes ont questionné leurs parents et ont écouté pendant les réunions portant sur l'organisation du voyage.

Généralement, les parents voulaient que j'organise des réunions pour donner le plus d'informations possibles aux élèves avant le départ. Je me suis aperçue que ces réunions étaient inutiles car les jeunes voyaient cela plus comme un cours supplémentaire pour lequel ils perdaient leur heure de midi. J'ai suggéré aux parents et aux participants au voyage en France de faire des recherches chez eux.

Le départ de l'Alberta et l'arrivée en France

Les questions 7 et 8 présentent les sentiments éprouvés par les adolescents au moment du départ de l'Alberta et de leur arrivée en France.

Question 7 : Comment te sentais-tu à l'aéroport avant de partir?

Question 8 : Comment te sentais-tu pendant les vols et les escales?

Tous les participants au voyage, adultes et adolescents, sont excités de s'embarquer dans cette aventure. L'anxiété et la nervosité sont toujours présentes :

> The first flight to Toronto was fun, then over to Zurich was really exciting and you could feel the buzz in the airplane. Then we boarded a little plane to fly over the Alps and then into Nice. This was were the nervousness started – what was going to happen? It's almost as thought the build up had been so long that I had grown comfortable with the 'France Trip' always being a little ways away. But now it was being thrown in my face, it was time for me to enjoy it, not fear it. (Carrie)

Un élève avait entendu parler du voyage depuis l'âge de 10 ans :

> I was no doubt excited. But there was also a sense of relief. Like I said before I had known that that day would be coming since I was 10 years old and my sister came home with stories and photographs. I had been waiting for so long and I couldn't stand waiting any longer. (John)

Arrivée en France

Avec les questions 9 et 10, nous vivrons les impressions initiales des adolescents au moment où ils mettent les pieds en France pour la première fois.

Lors des voyages effectués entre 1991 et 1994, les groupes atterrissaient à Paris et toujours en début de matinée. Une fois que tous les membres du groupe ont recueilli leurs bagages, nous embarquons à bord d'un autobus et commençons une visite guidée de Paris. Tout le monde est si curieux de finalement découvrir cette ville légendaire que personne ne ressent la fatigue. Quand nous pouvons finalement nous rendre à l'hôtel, cela fait plus de 30 heures que nous sommes debout. La fatigue et le manque de patience se font ressentir dans tout le groupe. C'est pour cette raison qu'en organisant le voyage de

1995, le changement d'aéroport d'arrivée a été fait. Chaque année depuis 1995, le groupe atterrit à Nice, ce qui est plus relaxant car nous arrivons en fin d'après-midi.

Question 9 : À quel aéroport es-tu arrivé en France?

Paris : 29 %

Nice : 71 %

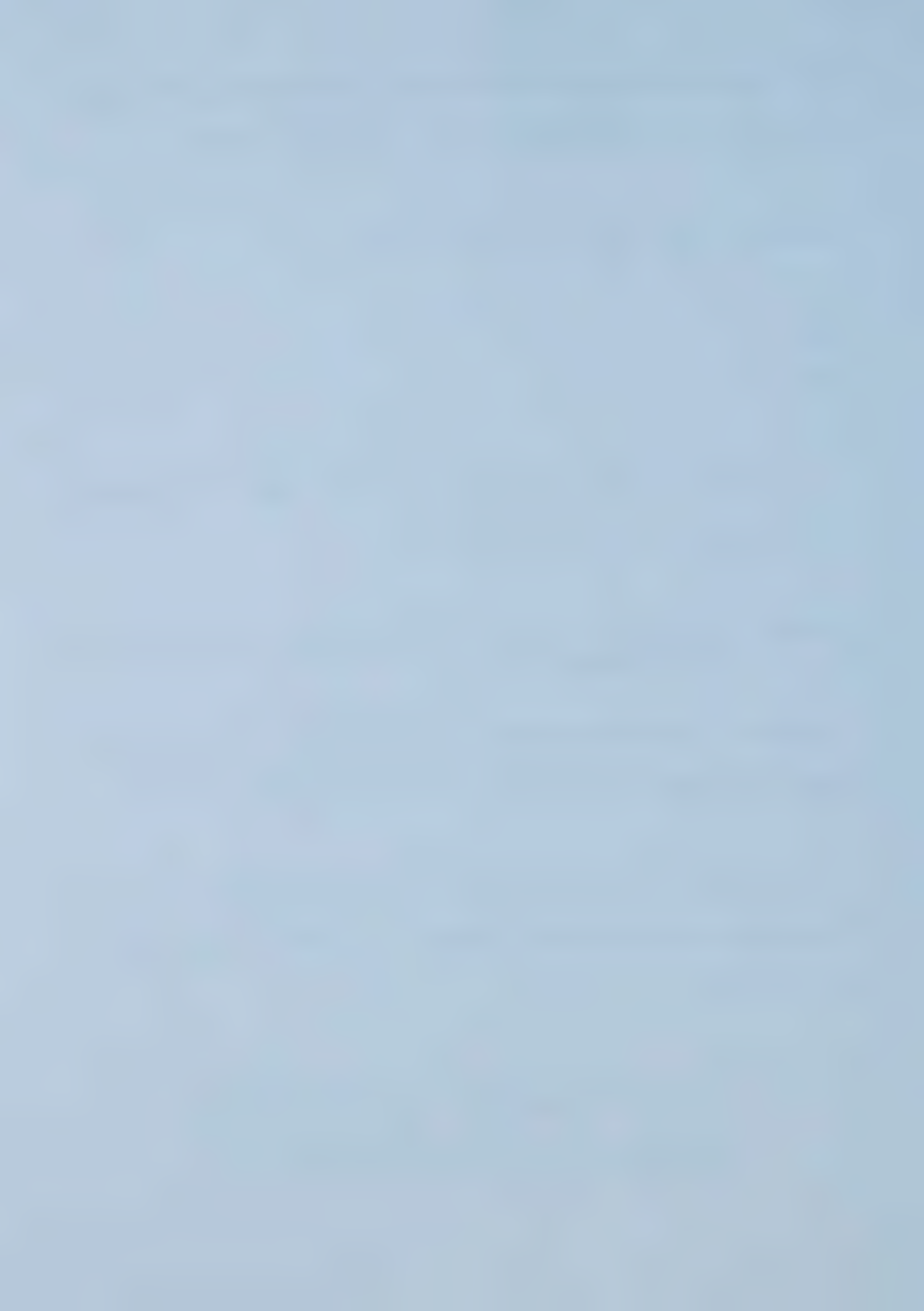
Les réponses à cette question sont importantes pour comprendre les impressions que les jeunes ont eues à leur arrivée en France.

Question 10 : Te souviens-tu de tes premières impressions et sentiments une fois arrivé? Explique.

Les réponses à cette question sont divisées en deux groupes pour mieux comprendre les impressions des jeunes à l'arrivée à l'un des deux aéroports, soit à Paris, soit à Nice.

De 1991 à 1994, 29 % des participants au sondage ont atterri à Paris. Tous sont très fatigués, mais sont contents d'être enfin arrivés et ont hâte de commencer à explorer cette ville magique :

> Excited, but tired. I could not wait to go out on the streets of Paris and explore the Metro, shops, ect. I was annoyed by some of the other students dragging behind, complianing and crying. Oh, and I was very upset that a Cola cost SO MUCH money! (Lise).



Ils réalisent aussi que maintenant ils devront essayer de parler français plus souvent, même avec leurs camarades : « A little overwhelming. I knew that once we got there I would be expected to speak French, which made me a little nervous. » (Lynda)

De 1995 à 2001, 71 % des répondants au questionnaire ont atterri à Nice. Nous découvrirons que les images et les sentiments des adolescents sont assez différents de ceux qui atterrissaient à Paris. Avant même de toucher le sol à Nice, les jeunes sont étonnés à la vue de la mer Méditerranée que nous survolons juste avant l'atterrissage. Les couloirs à la sortie de l'avion sont transparents pour permettre aux passagers de jouir de la beauté du paysage extérieur. Dès ce moment, les élèves et les adultes sont ébahis par la beauté qui les entoure de même que par les palmiers, les fleurs, le ciel bleu, le soleil et la mer. Les remarques des adolescents expriment mieux leurs sentiments que toutes autres explications : « Je me rappelle des palmiers qui lignaient la rue à côté de l'hôtel – on était encore dans l'autobus venant de l'hôtel. Ça m'avait l'air très exotique. » (Mike); « WOW! We arrived in nice in March and it was so warm and humid. Palm trees, beach, the language, the architecture. Absolutely amazing. » (Jim)

Les vols sont longs, plus de 12 heures, sans compter le décalage horaire de 8 heures. La fin du voyage apporte une sorte de relaxation pour tout le monde : « I was thrilled and relieved to finally be in France. I was sick with anticipation and giddy with expectation. » (Deb). Au départ de l'Alberta, l'hiver, avec la neige et le froid, est toujours présent. Mais à l'arrivée à Nice, le froid disparaît rapidement.

> We landed and it was a sunny day in Nice. The sea breeze was thick and humid – a far cry from the dry winter plains of Alberta. The palm trees: those are what I noticed next. The palm trees acting as an unexpected welcoming troops for our group to France (Dan).

Les différences entre les observations ne sont pas surprenantes car Paris, à la fin du mois de mars ou au début avril, est souvent pluvieux et gris tandis que sur la Côte d'Azur, l'été est déjà commencé.

Les familles d'hébergement

Les questions 11 à 15 concernent les séjours dans les familles d'accueil à Toulon. Ces séjours sont de cinq jours et ont été ajoutés à l'itinéraire des voyages en 1993. Un séjour dans des familles de la ville d'Orange avait été organisé en 1992 par l'agent de voyage. Comme l'indique le tableau des années de voyage, aucun participant à ce voyage ne s'est porté volontaire pour le projet, donc aucun commentaire n'est relié au voyage de 1992.

Après 1992, les hébergements dans des familles françaises se sont faits à Toulon (ma ville natale) et aux alentours de celle-ci. Les séjours ont été initiés pour donner aux élèves une meilleure compréhension de la langue et de la culture de la France. L'historique des voyages dans le chapitre 2 donne les détails de la façon dont les contacts avec des établissements scolaires à Toulon ont été établis ainsi que la méthode utilisée pour le choix des familles.

Question 11 : Quels sentiments éprouvais-tu avant la rencontre avec ta famille accueillante?

Question 12 : Comment as-tu été accueilli par ta famille?

Ce séjour permet aux élèves une immersion complète dans la vie familiale en France. Pendant les cinq jours d'hébergement, les jeunes parlent français quand ils sont au sein des familles et ils vivent la culture. Normalement, le premier jour est toujours un peu plus difficile, autant pour les adolescents que pour les adultes placés dans la même situation (car il est possible pour les accompagnateurs d'être également reçus par des familles, s'ils le désirent). Tous sont très nerveux au moment de la rencontre et ils sont aussi nerveux à l'idée qu'ils seront seuls parmi des étrangers.

> J'étais nerveuse, et j'avais créé une idée dans ma tête de l'apparence et la personnalité de ma partenaire française. Je voulais bien que nous soyons de grandes amies, et qu'elle serait amie des partenaires de mes amies canadiennes. (Maggie)

Mais après cette journée initiale, la peur et l'anxiété disparaissent rapidement. Il faut préciser que les accueils sont chaleureux, aimables et que tout est mis en place pour que les « Canadiens » se sentent à l'aise.

> Ma famille était extrêmement gentille – j'avais un rhume et ils m'ont acheté des mouchoirs et des médicaments pour le rhume, ils m'ont montré leur ville , nous avons comparé les différences entre nos cultures et ils me donnaient plein de nourriture. (Kim)

Même si parfois il existe des différences d'opinions entre les élèves canadiens et leurs correspondants français, tous en font abstraction pour assurer la réussite du séjour. Pour diminuer au maximum ces moments un peu difficiles pour les jeunes, ils sont encouragés à se mettre en contact avec leur correspondant le plus souvent possible. Avec la technologie telle qu'elle existe de nos jours, les jeunes se retrouvent sur MSN pour discuter et aussi pour échanger des photos. L'inconnu devient de moins en moins anonyme avant le voyage en France.

Question 13 : Comment est-ce que le séjour dans ta famille t'a marqué?

Les participants sont tous affectés par leur passage dans des familles françaises. Ils ont découvert que c'est difficile de décrire la culture française car celle-ci varie d'une famille à l'autre. Les familles leur ont fait connaître des facettes variées de la vie en France, telles que le jeu de boules, la pétanque et les randonnées dans des sites historiques. Les adolescents sont surpris de voir que l'anglais ne fait pas partie de la vie courante, mais qu'un grand nombre de Français parlent l'anglais à différents niveaux. Tous les participants au sondage sont étonnés de s'apercevoir que les connaissances des Français envers le Canada sont aussi limitées que leurs propres connaissances envers la France.

Tous les jeunes semblent s'entendre pour dire que le séjour dans les familles était l'expérience la plus mémorable du voyage en France : « Pour moi, c'était l'expérience la plus mémorable parce que j'avais la chance de découvrir la France de l'intérieur à l'extérieur, et c'était une chance de se lier avec des étudiants français. » (Diane). Pour

une étudiante, la famille est devenue un refuge de ses collègues, des accompagnateurs et une place où elle se sentait libre.

> For me it was great. My partner was thoughtful and excited to show me her Toulon, but also curious about Canada. Her mom and dad were nothing but caring and concerned for my well being. On a different note, it also gave me a break from being part of a large group traveling, which got tiring at times. It gave me a break from my classmates, from the teachers and other supervisors. At time when I was truly on my own in France. That was exciting-and looking back it was much needed to maintain healthy group dynamics the rest of the trip. (Shari).

Un participant a tellement aimé son séjour dans sa famille d'accueil qu'il est prêt dans le futur à recevoir des participants aux voyages-échanges. « I would like to open my home to overseas travelers sometime in the future, when I actually have a home! I am open to home stay for myself in the future, but I haven't participated in one as of yet. » (John)

Quand d'anciens élèves qui ont fait le voyage viennent me voir, ils mentionnent souvent les familles qui les ont si bien accueillis.

Question 14 : Es-tu resté en contact avec ta famille? Pourquoi?

Un total de 59 % est resté en contact avec sa famille d'accueil une fois de retour au Canada. La longueur des correspondances varie d'une lettre de remerciement avec réponse à des courriers électroniques pendant deux ans. « Oui, pour quelques mois

j'écrivais à la fille et vice versa, parce que rester chez quelqu'un et ensuite ne jamais leur reparler serait bizarre et triste. » (Nancy). Cependant, avec le temps, le contact se perd : « Shortly after I returned to Canada, I did keep in touch with my host family. But because of time and distance, we eventually lost contact. » (Dan)

Des 41 % qui ne sont pas restés en contact, 28 % mentionnent la timidité comme raison, 14 % disent qu'ils n'avaient pas grand chose en commun et 57 % citent qu'à part une carte de remerciement, écrire des lettres n'est pas une activité qu'ils aiment faire.

Question 15 : Quels étaient tes sentiments quand tu as quitté ta famille?

Chaque année, le jour du départ est témoin des larmes de la part des Canadiens et aussi des Français : « It was bittersweet. I like the family and would have liked to spend more time with them » (Tania); « Since I really enjoyed the time I spent with my family, I was sadden when it came time to leave them. » (Shari)

D'une année à l'autre, les comportements ne varient pas beaucoup, il y a ceux qui sont devenus amis et qui ne veulent pas se quitter, ceux qui se sont sentis attirés par un adolescent du sexe opposé et qui ne veulent vraiment pas se séparer car ils pensent qu'avec quelques jours de plus « l'amour verra vraiment le jour… » : « I liked one of the daughters friends very much, in the end, and I was sad to leave him. ». Une des adolescentes n'est pas aussi triste que les autres :

> I can't say I was overly emotional or saddened to leave. But there was more like a mutuel respect, a camaraderie, a shako Exchange that occurrent at that time and in that place. Maybe that's why I didn't stay in touch: it would cheapen the value of that exchange, that moment. (Donna)

Nous voyons qu'en général, une certaine tristesse se fait sentir, mais ce sentiment disparaît assez vite car il est moins fort que le plaisir que tous ont de revoir leurs amis et de continuer le voyage : « J'étais un peu triste mais quand même excitée de me retrouver avec mes amies. » (Kim)

Ce ne serait pas une erreur de dire que l'expérience du séjour dans les familles est une expérience culturelle et linguistique positive et qu'il est devenu une partie importante du voyage.

Les accompagnateurs

Dans tout voyage scolaire, les accompagnateurs jouent un rôle important. Ce voyage de deux semaines ne peut se réaliser sans l'aide précieuse des adultes. Ils sont les yeux et les oreilles supplémentaires nécessaires à la sécurité et à la protection des jeunes. Une clarification doit être faite au sujet des accompagnateurs : les règlements du conseil scolaire disent que les chaperons doivent être des hommes et des femmes, qu'ils doivent être des employés de conseil scolaire et qu'ils doivent être en possession du certificat de premiers soins. Ils sont les accompagnateurs officiels contrairement aux parents des élèves qui font le voyage avec le groupe, et qui eux n'ont aucune responsabilité officielle, bien que très importants à la réussite des voyages.

Questions 16 : Est-ce que les accompagnateurs ont facilité le voyage? Comment?

Question 17 : Est-ce que les accompagnateurs étaient importants? Pourquoi?

Ces deux questions sont analysées ensemble.

Les jeunes ont trouvé les accompagnateurs approchables, aimables, attentifs, consciencieux et bien informés. Les chaperons donnent des conseils aux jeunes sur les magasins, les sites supplémentaires à visiter et les restaurants. « Oui. Ils savaient les meilleurs sites, les magasins, et restaurants. Ils savaient les destinations inconnues à des touristes, et aussi celles que nous devrions éviter, et ils pouvaient répondre à toutes les questions. » (Jo) Tous les adolescents comprennent l'importance et les responsabilités des adultes ainsi que le fait que des élèves de neuvième année ont besoin de supervision : « Of course. We always knew we were well taken care of. Also those adults traveling with us treated us like friends and like adults, it really made the trip that much better! But Junior high kids need supervision. » (Kris).

Les impacts

Les questions 18 à 26 visent à déterminer les impacts à long terme que ce voyage en France a eus sur les participants. Cette section est essentielle à la réponse à la question de base de ce projet : Quels sont les impacts linguistiques et culturels à long terme qu'un voyage de deux semaines a eus sur des élèves de neuvième année envers la France?

Question 18 : Est-ce que ce voyage a eu un impact sur toi? En tant qu'élève? En tant qu'adulte?

L'impact s'est fait sentir par tous les participants. Ils ont tous fait des progrès linguistiques et ils ont une meilleure connaissance et appréciation de la culture française : « It was the beginning spark of a lifelong curiosity with other cultures and languages. » (Tania) Les participants ont aussi tous découvert un amour du voyage et de vouloir s'ouvrir à d'autres cultures.

Le voyage en France semble avoir influencé deux participants à poursuivre une carrière en enseignement d'une deuxième langue : « I tell my students here in China about it when I am trying to illustrate the importance of learning a second language. » (Marie) et

> Oui, c'était une des raisons pour laquelle j'ai continue en immersion et je suis devenue enseignante. En tant qu'adulte je parle et je raconte des histoires aujourd'hui. J'ai emmené un groupe d'élèves au Québec et en Ontario. (Jo)

Pour une autre participante, le voyage a fait naître en elle un intérêt pour l'architecture ainsi qu'un amour du voyage : « Renewed my interest in French language and culture. Became interested in European architecture and art. Sparked a love of travel and dreams of going back to explore in more depth. » (Shari)

Question 19 : Est-ce que ce voyage t'a donné l'envie de faire d'autres voyages? Lesquels?

Pour tous les répondants, ce voyage en France est à l'origine de plusieurs autres visites entreprises au cours des années. Les destinations de ces périples ont conduit les participants dans un nombre considérable de pays : la Chine, le Japon, le Mexique, l'Allemagne, l'Italie et le Sri Lanka, pour n'en mentionner que quelques-uns.

Question 20 : Est-ce que tu as noté une amélioration de ton français après le voyage? Comment?

L'impact linguistique est aussi un aspect majeur de ce projet de recherche. Tous les adolescents qui ont voyagé en France sont des élèves en immersion. Le voyage, même s'il ne durait que deux semaines, a quand même aidé les jeunes à améliorer leur niveau de français : « Pas tellement dans mon français, mais plutôt dans mon appréciation de mon niveau – j'avais le désir d'améliorer. » (Mike) D'après les témoignages suivants, nous pouvons déduire que plutôt qu'une amélioration consciente, c'est une conscientisation qui s'est produite : « Mon niveau de français parlé a beaucoup amélioré, et c'était plus facile de former des phrases complexes et détaillées. J'ai aussi appris plusieurs mots utilisés seulement en France. » (Jo) et « My vocabulary had expended, and I started using some French slang in my speech. It was a lot of fun. » (Deb) Ils se sont aperçus que le vocabulaire peut varier ainsi que les accents; certaines expressions sont plus utilisées en France qu'au Canada : « I did notice slight nuances in how the French speak French in Canada. E.g. 'Bonne fête' is not commonly used in France, but 'joyeux anniversaire' is. As well, the same word may have different connotations. » (Shannon) La majorité des

participants ont voulu faire un effort pour améliorer leur niveau après le voyage : « My interest in French was renewed, so I think I was more conscious and more excited to speak French than before the trip. » (Lise) et « I realized that my French really was not at the level it should be. I did try to improved on my French better when I got home. » (Kris)

Ce voyage de deux semaines en France a aidé les élèves à réaliser l'importance d'une immersion complète dans l'apprentissage d'une langue : « Oh yes, you always speak better when you immerse in a language. » (Dan); « On the France trip it was the first time, I thought in French, and I can even remember having French dreams. So in terms of the effect of immersion in a completely French environment, the effects was great. » (Cheryl)

Après le voyage, j'ai toujours constaté, en tant que professeur des participants au voyage, mais aussi en tant qu'auteure de cette recherche, un niveau de confiance plus élevé dans le français oral.

Question 21 : As-tu appris d'autres langues à cause du voyage? Lesquelles?

Il n'y a que 35 % des jeunes qui ont appris d'autres langues après le voyage. Ceux-ci l'ont fait au niveau secondaire deuxième cycle et les autres langues acquises sont l'espagnol, le russe, l'italien et le japonais.

Question 22 : Est-ce que ce voyage t'a donné plus de confiance dans l'utilisation du français? Comment et pourquoi?

Nous avons vu avec la question 20 que les adolescents s'aperçoivent qu'une certaine amélioration linguistique s'est produite pendant et après le voyage. Les jeunes se rendent compte pendant les deux semaines en France qu'ils sont capables de tenir une conversation sans l'utilisation du dictionnaire et que les habitants les comprennent malgré leur accent anglophone. Les commentaires suivants supportent le fait que même un court séjour en France a donné aux jeunes une plus grande confiance dans l'utilisation du Français. « Oui. J'ai eu l'opportunité d'utiliser mon français dans les restaurants, les magasins et avec les habitants. En parlant français partout, le niveau de mon français parlé a augmenté beaucoup. » (Nancy); « Yes it did. The trip encouraged me to have to speak French more often, which lead to losing some of my inhibitions about speaking French with an 'Anglophone' accent. » (John); « When I realized I could effectively translate for those with weaker language ability my confidence soared » (Marie); et « Being able to navigate in a foreign country with relative ease of mind. I could read, write, speak, converse, ask questions, engage with people from France. » (Donna)

Question 23 : Comment pourrait-on améliorer ce voyage?

Les modifications mentionnées dans 100 % des réponses ont été faites au cours des 15 dernières années quand je faisais des rétroactions au retour de chaque voyage. Ces changements sont expliqués dans l'historique des voyages. La citation suivante englobe



les commentaires de tous les participants car elle touche la sécurité de tous, l'indépendance et la confiance données aux élèves.

> This is a tough question. I think the trip in itself was great. I guess my concern would BE maintaining a secure and safe environment for the students. What stuck with me about the trip was the trust and responsibility given to us as students, and so I would say to make the trip better find ways to instill that same trust and independence in the students. (Marie)

Question 24 : Laisserais-tu tes enfants faire un tel voyage? Pourquoi?

Tous les jeunes qui m'ont aidée dans cette recherche en répondant aux questions sont maintenant des adultes qui éventuellement se marieront et auront des enfants. En pensant au futur, tous espèrent que ce genre d'opportunité existera encore quand leurs enfants seront en neuvième année. Les commentaires n'ont besoin d'aucune explication supplémentaire. « Oui, c'est une bonne expérience d'indépendance, d'apprentissage et d'amusement. » (Mike); « Absolument. Un voyage comme ceci est une des meilleures expériences d'une vie d'un(e) étudiante. C'est une chance d'expériencer une autre langue et une autre culture » (Jo) et « Definitely. I think it was one of the best experiences I had in my schooling. My two younger brothers never had the opportunity and I think they really missed out. » (Diane)

Pour deux des participants, ce type de voyage est important pour l'apprentissage d'une deuxième langue et même d'une troisième langue car les participants sont plongés dans ces langues et cultures : « If I ever have children, they will be encouraged to partake

in cultural exchanges and they will definitely be learning second and even third languages – I think it is a skill that is undervalued but has incredible advantages. » (Marie) et « Oh for sure!! I really think that the best way to learn a language is to be completely immersed in the culture and language and trips like this are perfect for it. » (Dan)

Question 25 : Si tu as d'autres informations à partager, n'hésite pas à me les communiquer

Par cette question, en tant que chercheuse, je veux donner aux participants la chance d'ajouter toute autre information au sujet du voyage qui peut aider en vue d'une amélioration continue du voyage.

> Je sais que les 9e années ne veulent pas toujours l'entendre, mais je viens d'effectuer un voyage à Nice et ses alentours (1ier fois depuis la 9e année) et j'aurais aimé savoir plus de l'histoire de ces endroits quand j'y étais la première fois. (Maggie)

Tous ont mentionné qu'ils aimeraient beaucoup participer à un voyage-réunion de tous ceux qui ont fait les voyages en France au cours des 15 dernières années. Les deux citations suivantes témoignent des sentiments exprimés par les élèves qui ont voyagé avec moi à un moment ou à un autre au cours des 15 dernières années : « I am so grateful for having had the opportunity to take part in this traveling experience! Thank you Mme Smith! » (Lise) et « I'd wish anyone I know to have the same chance. The school did an amazing job of giving us opportunities to fond raise for it as well. » (Jim) Une des

adolescentes qui a participé au premier voyage en 1991 veut organiser un jour ce genre de voyage-échange.

> I am so glad I had the opportunity to go and that our group was so small. It was once in a lifetime experience and I would encourage anyone who had a similar opportunity to go for it. As a teacher, I would love to organize and go on such a trip If I ever move up to jr. or sr. high. (Marie).

La prochaine citation provient d'une des participantes au voyage en France, le nom entre parenthèses représentant celui de l'auteure de la citation et non de la participante : « Le voyage c'est plus que de voir des rues, c'est un changement qui continue; un changement profond et permanent des idées de la vie. » (Miriam Beard)

Question 26 : Quand tu penses au voyage, peux-tu nommer ce dont tu te souviens le plus? Explique.

Personnellement, je veux savoir ce qui a le plus marqué les élèves lors du voyage. Chaque participant au sondage évoque Paris avec le Louvre, la Tour Eifel, le bateau-mouche sur la Seine, le Sacré-Cœur un matin de brouillard, les Quartiers Latins, les Champs Élysée, le fait qu'à Paris, nous ne rentrions jamais à l'hôtel avant 23 heures, la beauté des paysages de la Côte d'Azur, le séjour dans les familles, manger des croissants tous les jours, les excursions en Italie et à Monaco. Ce ne sont pas tous les souvenirs qui proviennent de ce qui a été vu, mais tous ont noté le contact humain autant avec les autres élèves de leur école qu'avec les jeunes Français.

Les témoignages d'anciens participants aux voyages renforcent les commentaires qui sont faits tous les ans au sujet des voyages. Pendant longtemps, ce voyage n'avait pas d'importance particulière pour moi, mais au cours des années, un constat s'est imposé : « ce simple voyage » était très important pour tous les jeunes qui y ont pris part.

Conclusion

Nous constatons d'après les réponses que le voyage en France de deux semaines a eu des impacts linguistiques et culturels à long terme sur les élèves de neuvième année envers la France. Les participants au sondage ont découvert une meilleure appréciation de la culture et ont pris conscience du fait que le français n'est pas simplement un cours qu'ils suivent à l'école mais une façon de vivre pour des millions de personnes. Une ouverture d'esprit s'est faite qui a conduit tous les adolescents à explorer d'autres cultures à travers le monde et à apprendre une troisième, voire une quatrième langue.

Chapitre 5

La conclusion de la recherche

Introduction

Le but du projet de recherche était de tenter de savoir si un séjour à court terme avait eu un impact à long terme sur la perception linguistique et culturelle de jeunes de 14 ans sur la France. Les informations dégagées des études sur ce sujet, telle que celle de Hansel (1993), affirment que les échanges doivent être d'une durée de trois mois à un an pour qu'ils soient efficaces. Les sondages faits auprès des jeunes qui ont participé au voyage à court terme en France démontrent que même un séjour de deux semaines a eu un certain impact sur les perceptions linguistiques et culturelles de ceux-ci. Une lettre expliquant le projet a été envoyée à 17 anciens élèves d'une école d'immersion d'un centre urbain qui ont participé au voyage en France entre les années 1991 et 2001 et qui avaient plus de 18 ans au début du projet de recherche en 2005. Dix-sept jeunes se sont portés volontaires par leur accessibilité et un questionnaire de 26 questions a été envoyé à chacun. Les réponses pouvaient être données en français ou en anglais, au choix du participant. Trente-trois pour cent ont répondu en français et 67 % l'ont fait en anglais. Les participants au sondage avaient deux semaines pour répondre au questionnaire et le retourner aussitôt complété. Dès que je recevais un questionnaire complété, un code connu de moi seule était attribué au questionnaire. Une analyse du contenu a été faite et a permis d'identifier les éléments qui démontrent l'impact linguistique et culturel d'un voyage à court terme plusieurs années après que celui-ci a eu lieu. Aux fins de l'analyse,

les 26 questions ont été divisées en cinq catégories : avant le voyage, le départ de l'Alberta et l'arrivée en France, les familles d'hébergement, les accompagnateurs et les impacts.

Synthèse des résultats de la recherche

Cette section fait ressortir les points qui démontrent que des voyages à court terme ont des effets à long terme sur les participants. Les informations sont présentées sous forme de degré d'impact, du plus important au moins important.

Impacts à long terme

Impact linguistique

Les répondants, qui étaient tous d'anciens élèves du programme d'immersion, ont pris conscience de l'impact linguistique du voyage et qu'une amélioration lexicologique et syntaxique s'était produite. « Mon niveau de français parlé a beaucoup amélioré, et c'était plus facile de former des phrases complexes et détaillées. J'ai aussi appris plusieurs mots seulement utilisés en France. » (Jo). Ils se sont aussi aperçus que leur intérêt envers la langue a augmenté : « My interest in French was renewed, so I think I was more conscious and more excited to speak French than before the trip. » (Lise). Ils ont également compris l'importance d'une immersion complète, même de courte durée. « On the France trip it was the first time, I thought in French, and I can even remember

having French dreams. So in terms of the effect of immersion in a completely French environment, the effects was great. » (Cheryl) Ils ont pu utiliser dans un cadre réel ce qu'ils ont appris dans un cadre scolaire : « Oui. J'ai eu l'opportunité d'utiliser mon français dans les restaurants, les magasins, et avec les habitants. En parlant français partout, le niveau de mon français parlé a augmenté beaucoup. » (Nancy).

Impact culturel

Les participants mentionnent qu'à long terme, ce voyage a éveillé en eux un désir d'explorer non seulement la culture française, mais d'autres cultures à travers le monde. « Renewed my interest in French language and culture. Became interested in European architecture and art. Sparked a love of travel and dreams of going back to explore in more depth. » (Shari) Ce voyage leur a aussi permis de transmettre ces désirs à d'autres. « Oui, c'était une des raisons pour laquelle j'ai continué en immersion et je suis devenue enseignante. En tant qu'adulte je parle et je raconte des histoires aujourd'hui. J'ai emmené un groupe d'élèves au Québec et en Ontario. » (Jo)

Autres impacts

Les participants au sondage sont tous âgés de plus de 18 ans. L'auteure voulait savoir s'ils laisseraient leurs enfants faire ce type de voyage.

> If I ever have children, they will be encouraged to partake in cultural exchanges and they will definitely be learning

> second and even third languages – I think it is a skill that is undervalued but has incredible advantages. (Marie).

La même répondante enseigne l'anglais à des enfants en Chine. Elle utilise son expérience du voyage dans son enseignement : « I tell my students here in China about it when I am trying to illustrate the importance of learning a second language. » (Marie)

Impacts à court terme

Les impacts à court terme tels que les sentiments des jeunes face à la fatigue à l'arrivée en France, à la beauté des paysages ou encore le rôle des accompagnateurs n'ont aucune conséquence sur les perceptions linguistiques et culturelles des participants. Ces impacts font partie des souvenirs du voyage qui sont encore très vivants après 15 ans. Voilà ce qu'un élève a dit au sujet du paysage : « Je me rappelle des palmiers qui lignaient la rue à côté de l'hôtel – on était encore dans l'autobus venant de l'hôtel. Ça m'avait l'air très exotique. » (Mike) Un autre, au sujet des accompagnateurs, a eu ce commentaire : « Oui. Ils savaient les meilleurs sites, les magasins, et restaurants. Ils savaient les destinations inconnues à des touristes, et aussi celles que nous devrions éviter, et ils pouvaient répondre à toutes les questions. » (Jo)

Liens de l'impact des voyages en France avec d'autres études

Le voyage en France est d'une durée de deux semaines, ce séjour est considéré à court terme, mais d'après les analyses des réponses, nous avons pu observer que l'impact s'est avéré à long terme. Ceci contredit ce qu'appuie Hansel (1993), que pour apprécier une langue et une culture, le voyage-échange doit être de trois mois ou plus. Du point de vue de l'amélioration linguistique, les participants et moi-même, en tant que chercheuse, avons découvert qu'elle s'est faite surtout à l'oral, ce qui supporte ce que MacFarlane et Wesche (1995) ont affirmé, à savoir qu'une amélioration linguistique se fera au cours d'un voyage-échange surtout si ce dernier est socioculturel. Les participants étaient conscients des erreurs qu'ils commettaient et essayaient de les corriger, même s'ils ne se trouvaient pas en milieu scolaire tel que le prescrivent Luissier et Massé (1995).

Pour mettre les participants en situation culturelle et linguistique réelle, ils sont hébergés dans des familles françaises pendant cinq jours. Ce séjour a eu un impact positif sur les participants envers la langue et la culture et confirme ce que Boissat (2002), Colin (1996) et MacFarlane (2001) affirment au sujet de l'échange linguistique et culturel, c'est-à-dire que ce dernier est nécessaire pour améliorer l'acquisition et l'enrichissement d'une deuxième langue. Ces impacts ont été mentionnés au point « Impacts à long terme » de ce chapitre.



Recommandations

Selon les résultats au niveau des impacts linguistiques et culturels à long terme des voyages-échanges, même à court terme, nous recommandons que les gouvernements, les conseils scolaires, les directeurs d'écoles, les parents et les élèves continuent de encourager les voyages-échanges. Les résultats obtenus confirment les idées de Wilson (1985) et de Young (2004), à l'effet que nous nous dirigeons vers le village global et que pour arriver à cette globalisation, nous devons mettre nos élèves en contact direct avec les cultures qui les entourent (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001). Ces contacts culturels aideront les enseignants dans leur but d'atteindre les objectifs des programmes d'études du français. Le programme d'immersion a pour but de développer chez les apprenants une attitude positive envers l'apprentissage du français et la compréhension de la culture (Alberta Education, 1998). Les buts du programme d'immersion sont aussi valables pour toute autre langue et culture, et les voyages-échanges peuvent appuyer et faciliter l'atteinte de ces buts. De date, les seuls jeunes qui participent à ces voyages-échanges sont ceux dont les parents ont les moyens financiers. Les gouvernements devraient établir des fonds pour permettre à tous les jeunes écoliers de bénéficier de ces voyages-échanges.

Les pistes pour de futures recherches

Les voyages-échanges sont des outils importants pour l'apprentissage d'une langue et l'appréciation de sa culture, il est donc nécessaire de continuer à faire des recherches

pour supporter et soutenir cette acquisition. Les suggestions suivantes ont pour but de mettre en lumière l'importance des voyages-échanges à court terme pour des jeunes d'âge scolaire.

1. Une recherche qui mesure les acquisitions et les améliorations langagières pendant un séjour de moins de trois mois immergé dans la culture d'une deuxième langue.

2. Des entrevues directement liées aux perceptions linguistiques et culturelles immédiatement avant et après le voyage.

3. Une enquête dans le cadre d'une recherche évaluative à l'aide de questions ouvertes sur le développement personnel des participants au voyage, tel qu'un plus grand sens de responsabilité et d'indépendance.

4. Des entrevues pour approfondir leurs observations sur les différences et les similarités entre le pays visité et le leur.

5. Les parents jouent un rôle important dans ces voyages, il serait donc avantageux de sonder également ceux-ci pour déterminer s'ils ont observé des changements dans le comportement de leurs enfants après le voyage.

Personnellement, je continuerai d'organiser et de participer à ces voyages car au cours des 15 dernières années, j'ai découvert la France à travers les yeux de plus de 600 jeunes. Du point de vue linguistique, j'ai constaté chez tous les participants une amélioration dans le niveau de leur français. Mais pour moi, continuer ces voyages est surtout important à cause des impacts à long terme qu'ils ont eus sur les participants : « Je sais que les 9e années ne veulent pas toujours l'entendre, mais je viens d'effectuer un voyage à Nice et ses alentours (1^{ier} fois depuis la 9e année) et j'aurais aimé savoir plus de l'histoire de ces endroits quand j'y étais la première fois » (Maggie) et « Pour moi, c'était l'expérience la plus mémorable parce que j'avais la chance de découvrir la France de l'intérieur à l'extérieur, et c'était une chance de se lier avec des étudiants français. » (Diane)

RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle*. (2ième ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Advanced Education. (2005). International Education Strategy. http://www.advancededucation.gov.ab.ca

Alberta Education. (1998*). Programme d'étude de français langue seconde – immersion.* http://www.education.gov.ab.ca/french/m_12/immersion/prog_imm/temps.asp

Boissat, D. (2002). Formation à la communication interculturelle : un dispositif didactique réflexif en réseau. *Les Langues Modernes 3*, 29-41

Les étudiants : Des agents de changements, chapitre 6, 1-28. http://reseau.crdi.ca/fr/ev-29566-201-1-DO_TOPIC.html

Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie, initiation pratique à la recherche*. Laval: Beauchemin.

De Pietro, J.F., Béguelin, M,J.& Zhand, G. (1999). Pour une politique de la langue : la Délégation à la langue française de Suisse Romane (DLF). dans Babylonia, français ch-langue, littérature et culture en Suisse, 46-49.

Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivation in the foreign language classroom.. *The Modern Language Journal, 78(3),* 273-284

Hansel, B. (1993). *An Overview of AFS research : 1980-1993 for the AFS.* Center for the Study of Intercultural Learning.

L'échange scolaire (2003). http://www.ofaj.org/paed/exemples/echangesscol9.html

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G.(1990). *La recherche qualitative, fondements et pratiques.* Montréal: Éditions Nouvelles

Luissier, D. & Massé, C. (1995). Un bain culturel et linguistique de trois mois en milieu francophone, peut-il effacer les lacunes de l'immersion? *La revue canadienne des langues vivantes*. 52(1) 59 – 79.

Lyster, R. (1987). Speaking Immersion. *Canadien Modern Language review, 43*, 700-717.

MacFarlane A. (2001). Are Brief Contac Experience and Classroom Language Learning Complementary ? *Canadien Modern Language Review, 58*, 64-82

MacFarlane, A. (1992). *The sociocultural outcomes of French immersion education: An exploratory study.* Ottawa: Second Language Institute, University of Ottawa

Patrimoine Canadien.(2004). Guide des programmes d'appui financier. http://www.canadianheritage.gc.ca/pc-ch/pubs/2004/3_f.cfm

Postlethwaite N.T.(1995). Attitudes and Values, Acquiring. *The International Encyclopedia of Education Second ed.1,* 377-390

Rapport du Stage au Mexique (projet852) (2003). Profil Optimonde, CÉGEP du Vieux Montréal www.cum.qc.ca/gconti/optimond/rapp_11.pdf

Tumbach, D.A. and Garcia Cooke, G. (2005). Overseas Adventures, Planning and Managin International Fieldtrips. The CASSCONNECTION, The Official Magazine for the College of Alberta School Superintendents. 36-45

Wallenhorst, N.(2004). *Apprentissages et transformations des adolescents lors d'un échange scolaire de longue durée.* www.inrp.fr/acces/biennale/7biennale/Contri/longue/6090

Wilson, A.H.(1985). Exchange Students As Bridges Between Cultures *Intercom 106 Global Education and International Exchange.* 5-8.

Young A., Hélot C.(2004). *L'éducation à la citoyenneté par le biais de l'interculturel à l'école.* Strasbourg : Universié Marc Bloch.

Yukon Government.(2005). News Release… Yukon students embark on exchange to Japan. http://www.gov.yk.ca/news/2005/05-177.html

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire est en français, mais il sera donné dans les deux langues. Les participants pourront y répondre dans la langue de leur choix.

1. Année du voyage

   ____

2. Programme suivie en 9[ième] année :

   Immersion ___

   FSL ___

   Anglais ___

3. Pourquoi as-tu décidé de faire le voyage?

   ____

   ____

   ____

   ____

4. Avant le voyage quelle était ta perception de :

   La France

   ____

   ____

   Sa culture

   ____

   ____

Sa langue

Ses habitants

5. Une fois ta participation au voyage décidée, as-tu fait un effort en classe pour améliorer ton niveau de français? Pourquoi?

6. As-tu fait des recherches pour avoir plus d'information sur la France? Pourquoi?

LE DÉPART

7. Comment te sentais-tu à l'aéroport avant de partir?

8. Comment te sentais-tu pendant les vols et les escales?

____

____

____

____

EN France

9. À quel aéroport es-tu arrivé?

Paris ___ Nice ___

10. Te souviens-tu de tes premières impressions et sentiments une fois arrivé? Explique?

____

____

____

____

LES FAMILLES

11. Quels sentiments éprouvais-tu avant la rencontre avec ta famille accueillante?

____

____

____

____

____

____

12. Comment as-tu été accueilli par ta famille?

____

____

____

____

13. Comment est-ce que le séjour dans ta famille t'a marqué?

____

____

____

____

14. Es-tu resté en contact avec ta famille? Pourquoi?

____

____

____

____

15. Quels étaient tes sentiments quand tu as quitté ta famille ?

____

____

____

____

LES ACCOMPAGNATEURS

16. Est-ce que les accompagnateurs ont facilité le voyage? Comment?

17. Est-ce que les accompagnateurs étaient importants? Pourquoi?

LES IMPACTS

18. Est-ce que ce voyage a eu un impact sur toi? En tant qu'élève? Comment?

En tant qu'adulte ?

19. Est-ce que ce voyage t'a donné l'envie de faire d'autre voyage? Lesquels?

____

____

20. Est-ce que tu as noté une amélioration dans ton français après le voyage? Comment?

____

____

____

____

21. As-tu appris d'autres langues à cause du voyage? Lesquelles?

____

____

22. Est-ce que ce voyage t'a donné plus de confiance dans l'utilisation du français? Comment? Pourquoi?

____

____

____

____

23. Comment pourrait-on améliorer ce voyage?

____

____

____

24. Laisserais-tu tes enfants faire un tel voyage? Pourquoi?

____

____

____

____

25. Si tu as d'autres informations à partager n'hésite pas à me les communiquer.

____

____

____

____

26. Quand tu penses au voyage, peux-tu nommer ce dont tu te souviens le plus? Explique?

____

____

____

____

Merci beaucoup de ton aide. Si tu as des questions, tu peux me contacter au 469-4493 ou à annette.smith@epsb.ca

Appendice B

Edmonton le 24 janvier 2006

Cher (chère) ancien (ne) élève,

Faisant partie d'un grand nombre d'élève de 9e année en immersion française et en neuvième année FSL qui sont venus en France avec moi entre les années 1991 et 2002, je vous invite à participer à un sondage.

Ce sondage a pour but de répondre à plusieurs questions. Est-ce qu'un voyage de deux semaines peut avoir des impacts sur les élèves? Est-ce que le voyage a aidé à ouvrir l'esprit des participants envers une autre culture? Est-ce que les élèves d'immersion et de FSL ont amélioré leur français pendant le voyage? En faisant cette étude le chercheur espère pouvoir convaincre les conseils scolaires ainsi que les administrateurs d'école d'inclure les voyages en France dans leurs activités parascolaires pour l'enrichissement des élèves.

Je, Annette Smith, fait cette recherche en vue d'obtenir ma Maîtrise en sciences de l'Éducation. Les résultats de cette recherche seront publiés dans des revues éducationnelles et seront aussi utilisés pendant des conférences.

Votre anonymat et la confidentialité des informations seront préservées de trois façons. Premièrement à la réception de votre questionnaire complété un numéro vous sera donné. Deuxièmement dans tous documents écrits un pseudonyme sera utilisé au lieu de votre nom et finalement je serai la seule à faire l'analyse des questionnaires. Les questionnaires seront gardés sous clé et après l'obtention du diplôme ceux-ci seront détruits. Ce projet n'implique aucun risque social ou psychologique pour vous.

Si vous acceptez de participer au sondage, complétez s'il vous plait la Lettre de consentement ci-jointe et renvoyez -la -moi par la poste. À la réception de votre lettre de consentement dûment signée, vous recevrez un questionnaire par la poste ou par courrier électronique selon votre choix.

Le questionnaire est constitué de 26 questions se rapportant au voyage en France. Le questionnaire est en français, mais vous pourrez répondre en anglais ou en français. Vous avez le droit de ne répondre qu'à certaines questions. Vous aurez besoin de 30 minutes à une heure pour répondre aux questions.

Votre participation à ce sondage est très importante, pas seulement pour moi mais pour tous les futurs élèves et pour l'enseignement de langues secondes. Avec les résultats de la recherche j'espère pouvoir convaincre les Conseils Scolaires de l'importance des voyages en France pour l'apprentissage de la langue et l'appréciation de la culture.

Si vous avez des questions au sujet de ce projet vous pouvez me rejoindre aux coordonnées suivantes : au travail : (780) 434-8402, à la maison (780) 469-4493 ou par courriel : travail : annette.smith@epsb.ca , maison: Toulon@telus.net .

Je vous remercie de vouloir participer à ma recherche.

Annette Smith

Appendice B1

Lettre de consentement

J'accepte de participer à la recherche de Mme Annette Smith, étudiante à la Maîtrise en sciences de l'éducation à la Faculté Saint-Jean après avoir lu et compris la proposition ci-jointe. La recherche portera sur les impacts que le voyage en France ont eu sur moi quand j'étais en neuvième immersion ou en neuvième FSL. Les résultats de cette recherche seront utilisés par Mme Annette Smith pour l'obtention d'une maîtrise, et seront diffusés dans la communauté éducative.

1. Je donne mon consentement à participer librement et je comprends que je peux retirer ma participation sans pénalité ou risque;
2. Je suis pleinement informé sur le projet;
3. Je comprends que ma participation n'implique aucun risque social ou psychologique pour moi;
4. Je comprends que mon anonymat sera garanti pendant la durée du projet et dans les publications de ce projet par l'utilisation d'un pseudonyme pour mon nom et celui de l'établissement scolaire en question;
5. Je comprends que les informations à mon sujet demeureront confidentielles pendant la durée du projet. Les données seront codées afin de protéger mon anonymat et seront gardées sous clef. Les documents à mon égard seront détruits à l'obtention du diplôme.
6. Je comprends que je peux recevoir une copie de l'étude.

* Ce projet a été examiné et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de la Faculté Saint Jean. Pour toute question portant sur les droits des participants et la conduite éthique de la recherche, veuillez vous adresser au président du CÉR au (780) 465-8700

J'ai lu et compris le contenu de cette lettre de consentement.

Nom ____

Signature ____

Date ____

Année de participation au voyage ____________________________

Renvoies moi la lettre de consentement aux coordonnées suivantes :

Mme Annette Smith
4827-17 A avenue
Edmonton, AB
T6L 2X8

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : ***Susanne Stroud***

Title of the Research Project: ***Rythme et mélodie : la clé du bonheur en immersion***

Degree: ***Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture***

Year this Degree Granted: ***2006***

University of Alberta

Rythme et mélodie : la clé du bonheur en immersion

Enchanté

présenté

par

Susanne Stroud

Activité de synthèse
soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Été 2006



University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée ***Rythme et mélodie : la clé du bonheur en immersion*** présentée par ***Susanne Stroud*** en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

Dédicace

Je dédie cette recherche à mes parents. J'ai hérité leur appréciation de la musique ainsi que leur talent musical. Dans l'occurrence de défis financiers familiaux, les leçons de piano étaient toujours considérées primordiales. Grâce à eux, les expériences musicales m'ont inspirée à promouvoir la musique dans les programmes d'immersion française.

Je dédie ma ressource pédagogique, *Enchanté,* à mon fils, Regan, et à tous les enfants qui auront le plaisir de vivre des expériences musicales amusantes à travers mes créations.

Abstract

This project builds on the premise that the integration of music enhances language learning for French Immersion students. The use of music in the classroom smoothes the way for students in their transition from home to this new world of second language learning. The pedagogical resource titled *Enchanté*, included at the end of this project, is the result of an exploration of the creative process. This project presents a way in which teachers can create their own songs to suit their own educational context. Ultimately, teachers are invited to reflect on their second language teaching practices, which in turn will guide teachers to create rich language experiences, in the hope of enriching the capital cultural of French Immersion students.

Résumé

Ce projet est basé sur la notion dont l'intégration de la musique enrichit l'apprentissage d'une langue seconde pour les élèves d'immersion française. L'utilisation de musique dans une salle de classe facilite la transition de l'élève entre son milieu et son voyage scolaire en langue seconde. La ressource pédagogique, nommé *Enchanté*, incluse à la fin de ce projet, est le produit d'une exploration du processus créateur. Ce projet présente une manière par laquelle les enseignants peuvent créer leurs propres chansons selon leurs besoins et leur milieu scolaire. Au fond, les enseignants sont invités à réfléchir sur leurs pratiques éducatives en langue seconde et par conséquence amènent les enseignants à créer des expériences langagières plus riches dans l'espoir d'augmenter le capital culturel chez les élèves en immersion française.

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes suivantes qui m'ont aidé avec ce document :

Mme Lucille Mandin, Ph. D. pour son soutien et ses conseils astucieux. Par sa fidélité, sa patience, et sa confiance en moi, elle m'a inspirée à compléter mon projet de synthèse.

Mon mari, Vaughn, qui m'a toujours encouragé à poursuivre mes études. J'apprécie infiniment son appui constant et sa généreuse contribution aux tâches quotidiennes lors de mes études et ma recherche.

Tous mes professeurs de musique, qui ont partagé leur passion et leur talent pour la musique tout en m'inspirant d'être créative.

Mme Peters, mon enseignante de français à l'école secondaire. C'est grâce à elle que j'ai poursuivi mes études postsecondaires en français.

Table des matières

"Music whispers to us dim secrets
that startle our wonder
as to who we are, and for what,
whence, and whereto."

- Ralph Waldo Emerson

Introduction

La socialisation de l'enfant commence à la maison avec sa famille. Le niveau socio-économique de la famille a une influence sur l'enfant. L'enfant grandit dans un environnement unique à lui. Il faut bien comprendre le contexte dans lequel l'enfant grandit avant de se pencher sur son expérience scolaire.

L'école est une institution qui véhicule les valeurs de la société dominante. Étant donné que les élèves qui s'inscrivent dans les programmes d'immersion précoce sont issus de familles anglophones, ces élèves apportent avec eux un 'capital culturel ' de la société dominante. Par contre, c'est l'école et ses agents qui créent le contexte apte à offrir toutes les chances de réussite possible. Comme les programmes d'immersion ont comme mandat d'éduquer les enfants dans une langue seconde, il est donc primordial de réfléchir comment mieux s'assurer de choisir des pratiques éducatives qui feront en sorte que 'le capital culturel', avec lequel l'enfant arrive à l'école, est respecté tout en l'introduisant à la langue seconde dans laquelle il sera scolarisée. L'utilisation de la musique me paraît l'outil idéal pour apprivoiser l'enfant dans ce monde nouveau.

Idéalement, la musique fait partie de l'enfant depuis sa naissance. Elle se trouve dans la plupart des traditions et des coutumes d'une culture. Malheureusement, la conjoncture actuelle en Alberta ne favorise pas la continuation de ces traditions en musique. L'accent sur les rendements scolaires fait en sorte que les programmes de musique sont considérés parmi les matières facultatives. Aussitôt qu'une déficience budgétaire se manifeste dans les écoles,

le programme de musique est un des premiers à être éliminé ou diminué. Par ce fait même, il est possible que l'école prive l'enfant d'un élément important dans son parcours éducatif.

Comment donc promouvoir l'utilisation de la musique au niveau primaire des programmes d'immersion? Afin d'acclimater l'enfant dans un contexte scolaire dans une langue seconde, ce projet se penchera sur l'action pédagogique qui pourrait contribuer à l'enrichissement du 'capital culturel' de l'enfant.



Cadre théorique

1.0 La construction du capital culturel

The vocal nourishment that the mother provides to her child is just as important to the child's development as her milk.
- Alfred Tomatis, M.D.

La famille a un rôle important à jouer – préparer l'enfant à sa vie d'adulte. Cette responsabilité est essentielle parce que « L'action pédagogique de la famille sur l'être social en devenir sera la plus déterminante car elle surviendra plus tôt dans sa vie » (Bédard 2003, p. 5). Les parents deviennent les « principaux guides dans l'acquisition de l'autonomie par laquelle on reconnaît un adulte (Bédard 2003, p. 4). La famille transmet les connaissances et fournit les ressources et les expériences à leur enfant. En conséquence, la famille commence la construction du 'capital culturel' chez leur enfant. Le principe du 'capital culturel' est basé sur la notion de l'habitus et la socialisation de l'enfant. Ce 'capital culturel' continue à être développé autour des expériences de l'enfant et devient son inconscience sociale. En éducation, il serait important à bien comprendre la construction du capital culturel de l'enfant qui précède son départ à l'école afin que l'enfant soit mieux accueilli dans son expérience scolaire.

1.1 L'habitus

Pierre Bourdieu (1970), un professeur de sociologie au Collège de la France qui est reconnu pour ses études en sociologie, cherche à définir et à

comprendre les relations entre les individus, leur environnement et leurs institutions. À partir de ses recherches, il découvre la notion de l'habitus. Selon le dictionnaire latin, le mot *habitus* veut dire une condition du corps ; caractère, disposition, ou attitude (p.1). Selon Bourdieu, l'habitus est un système de dispositions qui est acquis par l'individu à travers ses relations sociales et culturelles (Scahill 1993, p.3). L'habitus est établi dès la naissance et continue à se développer tout au long de la vie. Il est très spécifique parce qu'il correspond à des situations historiques ou sociales de l'individu. Ce système de disposition détermine comment un individu va agir et réagir dans une situation. « La position de l'enfant dans la société quand il deviendra adulte dépendra donc de la façon dont son habitus familial, un habitus de classe, préparera à l'acquisition de l'habitus scolaire » (Bédard 2003, p. 5). En effet, la création d'un habitus devient une forme de construction sociale et contribue à la reproduction des structures sociales.

1.2 L'influence de la famille

La famille n'est pas une société indépendante et afin d'assurer sa survivance, la socialisation de l'enfant est essentielle. C'est à la famille que revient la responsabilité initiale de l'éducation qui contribuera au développement de l'habitus de l'enfant. Selon Campbell (1998), l'enfant acquiert des connaissances en fonction de la culture dans laquelle il vit (p.178). La famille partage son 'capital culturel' avec l'enfant : les coutumes et les traditions culturels ainsi que la langue et les comportements. Elle transmet ses valeurs,

ses habilités et ses attentes à l'enfant. Ce 'capital culturel' influence l'enfant pour toute sa vie.

1.2.1 La famille et la musique

La relation entre la musique et l'habitus nous amène à considérer l'influence des parents. Les expériences et l'héritage que les parents vont partager avec leur enfant dépendront du niveau socio-économique de la famille. C'est ce niveau socio-économique qui aide l'enfant à profiter pleinement de ses chances. Les enfants de famille d'un niveau socio-économique plus élevés auront plus de chances que ceux d'un niveau moins élevé. Staines (1998) remarque que le niveau économique a une influence sur l'éducation musicale qui affecte le montant du 'capital culturel' chez l'élève (p.8).

Souvent, un parent désire offrir différentes expériences musicales à son enfant, mais le niveau socio-économique de la famille, ne lui permet pas. En général, les parents d'un niveau économique moins élevé ne pourront amener leur enfant à l'opéra ni payer pour les leçons de musique.

Par contre, l'éducation musicale ne demande pas beaucoup d'argent et peut se faire facilement par les parents. Les parents peuvent commencer à présenter la musique à leur enfant même avant qu'il soit né. L'étude, de Peiper (1925), (cité dans Habermeyer, 1999) trouve que le foetus réagit aux sons avec des mouvements (p.34). L'initiation à la musique peut se faire par la famille en chantant des chansons, en jouant un instrument de musique ou en jouant de la musique pour leur enfant. Keil et Feld (1994) décrivent que les expériences

musicales sont reliées à l'individu parce que « nobody has the same music. Musical choices vary because each work speaks uniquely to each individual »(cité dans Campbell 1998, p.174). En fonction de la mesure de participation des parents et des besoins culturels, tous les enfants arriveront à l'école avec un sens unique de la musique due à leur héritage et leur différent niveau social. C'est avec ce 'capital culturel ' que l'enfant participe à son institution scolaire.

1.3 La musique et le capital culturel

La musique fait partie des activités humaines dès la naissance jusqu'à la mort (Gregory 1997, p.123). Certains aspects de la musique sont partagés avec plusieurs cultures tandis que d'autres aspects sont uniques à une culture. Le pays de l'Afrique est compris de nombreuses sociétés, chacun avec leurs propres traditions et utilisations de la musique. Pour ces cultures, la musique est une partie essentielle des activités quotidiennes. Par contre, dans les autres cultures dans le monde, l'intégration de la musique dans les activités humaines n'est pas toujours considérée fondamentale. De la même façon, tous les membres de la société peuvent participer dans les activités musicales d'une façon à l'autre (Gregory 1997, p.124).

Idéalement, tout être humain connaît un peu de musique dans son habitus. En fin de compte, la musique crée le sens d'identité d'ethnique d'une culture. Selon Stokes (1994), la musique aide les personnes à reconnaître les identités, les lieux et les frontières qui existent entre leurs cultures (p.131).

La musique fait partie de l'habitus d'un enfant et contribue à son 'capital culturel'.

1.3.1 Les emplois traditionnels de la musique

Tout d'abord, il faut considérer les emplois traditionnels de la musique ; les berceuses, les jeux enfantins, la danse, et les autres domaines. Ces emplois en particulier sont analysés dans l'article de Gregory (1997). Les berceuses sont une forme universelle et existent dans toutes les cultures. Les cultures se servent des berceuses pour répondre au besoin de l'enfant : le besoin d'être rassuré et apaisé. Souvent les chansons les plus simples de la culture, les berceuses sont la première forme de musique à laquelle un enfant est exposée.

Les jeux enfantins sont une autre activité culturelle dans laquelle la musique se présente. Les chansons sont reliées à la danse et à la corde à sauter. Ces jeux sont différents des activités d'adultes, pourtant, il est une préparation pour la vie d'adulte. Il y a plusieurs raisons pour lesquelles une culture se sert des jeux enfantins. Selon Bebey (1975, cité dans Gregory 1997), les jeux afrikans préparent les enfants à participer dans les activités d'adultes et les jeux se sont inspirés de ces activités. En Europe, les jeux enfantins font partie d'un autre monde qui reflète la culture européenne où le monde des enfants est séparé que celui des adultes (p.124). Quand un peuple déménage, leurs chansons et leurs jeux sont intégrés dans leur nouvelle culture et pays. Par exemple aux Caraïbes, les jeux enfantins sont un mélange des chansons d'Europe et d'Afrique (Bilby 1985, cité dans Gregory 1997, p.125).



Dans le passé, les gens utilisaient les chansons pendant qu'ils travaillaient. En Europe, l'utilisation de la musique avec le travail a presque disparu sauf pour les chansons de marine. Hugill (1961, cité dans Gregory 1997), trouve que la forme de la chanson se rassemble à la tâche. Les navires ont utilisé les chansons plus longues pour les tâches continuelles (p.125).

De plus, en Afrique, la musique accompagne le rythme des tâches au travail et à la maison. Des hommes qui coupent l'herbe sont accompagnés des musiciens. Les hommes coupent l'herbe au même rythme que la musique ce qui les aide à travailler plus vite (Nkeita 1988 cité dans Gregory 1997, p.125). À la Jamaïque, les chansons du travail restent toujours parties de l'héritage du pays. Gregory (1997), remarque qu'il y avait aussi les chansons de groupes pour creuser et scier (p.125). Toutes ces chansons les aidaient à être plus coordonnés et à établir un rythme de tâches. Ces chansons appuyaient aussi le travail de groupe.

La danse est une autre activité culturelle qui est accompagnée par la musique. Les formes de danses varient beaucoup à travers toutes les cultures. Les gens se servent de la danse dans les cérémonies culturelles ainsi que pour le plaisir. On se demande si la musique accompagne la danse ou si la danse est un mouvement en relation avec la musique. Waterman (1952) étudie la musique africaine et observe que le temps n'est pas toujours entendu dans la danse tandis que la musique européenne a des temps forts et faibles très accentués et bien entendu dans la danse. Il souligne que « African musicians assume that their audience is mentally supplying these fundamental beats, and will elaborate

their rhythms around this mental beat (cité dans Gregory 1997, p.127). » Alors en Afrique, la musique et la danse ont une relation de coexistence.

La musique apparaît dans beaucoup d'autres domaines de la vie humaine. La musique peut raconter une histoire ou inspirer des soldats avant une bataille. Elle est présente dans les cérémonies religieuses et les cérémonies gouvernementales.

Bien que la musique existe dans toutes les cultures, elle joue un rôle différent et porte un sens unique pour chaque culture. Souvent, les gens d'une culture ont du mal à comprendre la place de la musique d'une autre culture. Pour certains groupes, la musique devient leur identité ethnique. Magowan (1994, cité dans Gregory 1997), étudie un groupe des Autochtones de l'Australie et trouve que certaines chansons appartiennent à un groupe et ne peuvent pas être chantées par un autre groupe (p.131). Ces aspects en particulier démontrent que la musique d'une culture est aussi unique que l'habitus d'un enfant. Il est évident qu'il faut connaître la signifiance historique et culturelle de la musique afin de bien l'apprécié.

2.0 Entre la famille et l'école

The essential conditions of everything you do must be choice, love, passion.
- Nadia Boulanger

Étant donné que chaque enfant développe son propre habitus et possède un 'capital culturel' unique, il est essentiel à établir un rapprochement entre son habitus et l'habitus de l'école. La rencontre de ces deux mondes va favoriser une meilleure appréciation et compréhension de l'autre. Lugones (1987) présente une manière pour faciliter ce rapprochement. Elle dit qu'il faut rentrer dans le monde de l'autre pour bien comprendre la personne. Elle exprime que :

> I go into my mother's world, that I see both of us as we are constructed in her world, that I witness her own sense of herself from within her world. Only through this traveling to her 'world' could I identify with her because only then could I cease to ignore her and to be excluded and separate from her…We are fully dependent on each other for the possibility of being understood and without this understanding we are not intelligible, we do not make sense, we are not solid, visible, integrated; we are lacking. So traveling to each other's 'worlds' would enable us to be through loving each other (p.8).

Elle continue à dire que la rentrée dans le monde de l'autre n'est pas suffisante. Il faut être à l'aise dans l'autre monde pour participer entièrement.

La réussite du voyage entre les mondes, dépend de l'attitude de l'individu. Elle insiste qu'on doit faire le chemin entre ces mondes avec une attitude d'affection. L'attitude agonistique ne réussit pas à franchir les frontières donc l'échange entre ces mondes devient un échec :

> The agonistic traveler is a conqueror, an imperialist. …Agonistic travelers fail consistently in their attempt to travel because what they do is try to conquer the other 'world'. …One cannot cross the boundaries with it. One needs to give up such an attitude if one wants to travel (p.15-16).



Elle suggère que ce soit l'attitude qui nous conduit à travers l'activité et une attitude enjouée rend l'activité plus plaisante (p.16). Avec cette attitude, une personne ne suscite des règlements ni les attentes par contre, elle a une plus grande ouverture à l'expérience. Partant de ce fait, le voyage entre des mondes, accompagné d'une attitude d'affection et d'enjouement, amène une meilleure compréhension de l'autre personne. Le voyage au monde des autres nous aide à s'identifier avec eux parce qu'on les comprend dans leur milieu (p.17). La connaissance du monde de l'autre, nous aide à s'identifier avec l'autre personne et par conséquent, on ne peut pas continuer à exister seule (p.18).

3.0 L'école et sa mission

Music is too important to be left only to the musicians as music is already in the possession of children prior to schooling.
- Christopher Small

Depuis le dix-neuvième siècle, l'école est devenue une institution spécialisée pour éduquer le peuple. Le but de l'école est d'initier l'enfant à l'éducation et de l'amener le plus loin que possible dans son développement total.

Par contre, l'école a une mission cachée. La classe dominante impose leur habitus, ce qu'elle considère plus valable, et par conséquence la culture de l'école devient arbitraire. Plus précisément, l'action pédagogique qui se fait à l'école devient une forme de violence symbolique. Selon Bourdieu et Passeron (1970), l'école, comme institution d'enseignement, devrait reconnaître les forces constitutives de la formation sociale parce qu'elle produit les conditions nécessaires pour faire de l'inculcation et de la reproduction de la culture dominante, sous l'apparence de la neutralité (p.83-84). Donc, l'école assiste à la reproduction sociale de la classe dominante parce qu'elle impose ce qu'il faut transmettre sans se rendre compte qu'elle inculque une culture à partir des rapports de force de la société. Campbell (1998) dit que :

> Schools exist to pass on to children the principal heritage of a society, large scale cultural knowledge that is deemed important for all, not only for children's own survival but also for the continued enlightement of members of that society in generations to come (p.179).

Selon Descartes (1650), pour que l'intellect reste pur, il doit être séparé des émotions. La matière accordée le plus de valeur pour la société est celle d'intelligence et elle a le plus d'occasion à être développés (cité dans Reimer 2000, chap. 2, p.1). Par conséquence, les matières en éducation auxquelles on attache une plus grande valeur sont celles des mathématiques, des langues et des sciences. Les matières basées sur les émotions, comme les arts, sont accordés moins de valeur parce qu'elles ne sont pas fondées sur l'intellect pur. Par contre, ces matières sont essentielles pour bâtir une bonne fondation pour l'éducation (Reimer 2000, chap. 2, p, 1). Afin que la musique se trouve à la même position des autres matières, il est nécessaire qu'il ait un changement de pensée. Cette transformation devrait se faire au niveau du ministère d'éducation, de l'école et de l'enseignement.

3.1 Le curriculum de musique

En Alberta, le ministère d'éducation crée le curriculum qu'il faut enseigner dans les écoles. Selon Bourdieu et Passeron (1970) les intérêts de la société dominante ont plus de poids alors la société dominante déterminera les concepts et les objectifs du curriculum. (cité dans Bédard 2003, chapitre 4, p. 5)

En 1987, le gouvernement de l'Alberta a créé un nouveau programme de musique pour les écoles francophones. Il n'y avait pas de programme de musique pour les écoles d'immersion alors elles se sont servies du programme francophone. Ce programme de musique essayait de rejoindre les inégalités en reconnaissant le rôle de la musique dans la vie de l'enfant francophone ainsi que

la nécessité que tout apprentissage soit authentique et relié à l'habitus de l'enfant. Ce programme d'études croit que « l'éducation musicale selon la pédagogie active est considérée comme un temps fort dans le développement de toutes les facultés humaines » (Alberta Education Language Services 1987, p.3) et que tous les enfants devraient avoir accès à la musique. Afin de créer une situation d'apprentissage authentique en français, le programme de musique n'est pas traduit du programme de musique anglais. De plus, le programme de musique se sert des chansons françaises. Le programme reconnaît que la musique de la culture francophone est unique en disant que « le chant folklorique d'un pays ne se traduit pas » (Alberta Education Language Services 1987, p.4).

Par contre, ce programme de musique présente des difficultés pour les élèves du programme d'immersion. Les chansons folkloriques du programme font partie de l'habitus d'un élève francophone, par contre, l'habitus d'un élève d'immersion est composé des chansons folkloriques anglaises ou des autres langues en fonction de la langue maternelle de l'enfant. De toute manière, ce programme de musique réussit à créer des expériences communes pour les élèves francophones en partant de leur vécu francophone et des chansons folkloriques françaises.

Lugones (1987) souligne l'importance des expériences en commun. Elle trouve que le partage d'une langue en commun aide une personne à mieux entrer dans un nouveau monde (p.12). Les gens ont plus de confiance parce qu'ils parlent la même langue donc, ils sont à l'aise dans le nouveau monde. Ce

partage de langue et expériences en commun amène un plus grand apprentissage chez l'élève.

En 1989, le ministère d'éducation de l'Alberta crée un nouveau curriculum de musique en anglais. Ce programme est traduit en français pour les écoles d'immersion. Ce programme croit que le développement des habilités musicales et les connaissances sont essentiels au développement de l'individu. Le programme met l'accent sur l'importance de la musique pour les enfants de jeune âge et sur l'expression créative et il est axé sur l'enseignement des concepts et des habiletés. Les éléments principaux jouent un rôle primordial dans ce programme et les autres composantes comme la forme, les qualités expressives et les arts conjoints jouent un rôle secondaire. La forme comprend les phrases mélodiques et la façon dont elles sont organisées tandis que les qualités expressives englobent l'expression des sentiments à travers la musique. La partie des arts conjoints étudie la musique et sa fonction dans la culture. En considération de ce qu'on connaît à propos de l'habitus, il faut remettre en question la façon dont le programme est conçu et organisé. On devrait enseigner les éléments principaux à travers les autres composantes. Si tel est le cas, le programme considérerait davantage l'habitus de l'élève. Campbell(1998) exprime que :

> The music children have within them, as well as their thoughts about music, are starting points for understanding their values, their knowledge, and their needs. Their voices, as much as the voices of experts, should help to determine something of an educational plan for them, for this is how musical education can be in touch with their lives and experiences (p.5).

Il est important pour l'école à se rappeler qu'à partir de ses expériences, l'élève possède déjà certaines connaissances musicales. Ces connaissances devraient être une pierre de gué pour l'élève dans son parcours éducatif.

En réfléchissant au 'capital culturel' de l'élève et son habitus en particulier, « learners could become subjects of learning rather than just mere learners of subjects » (Mandin 1989, p.31.) et l'école saurait mieux faire une place pour chaque enfant. Enfin, l'élève participera plus dans ses expériences qui lui donneraient une plus grande chance de réussite.

3.2 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle primordial dans l'éducation parce qu'il ouvre les yeux de l'élève à des possibilités. Mandin (1989) fait une comparaison entre le rôle de l'enseignant et la sculpture Shona d'Afrique, « The art consists of carving stone, not to create a piece of art but to unveil the essence, the beauty inside of the stone » (p.35). En général, les décisions sur les objectifs et les manières à enseigner ont été prises même avant que l'élève se présente à l'école (Mandin (1989, p.31). Donc, l'enseignant anime le curriculum pour les élèves selon ses pratiques éducatives. Selon Mandin (1989), « we, as educators must endeavor to invite learners to take their education in their hands and to become 'wide-awake' to what they know. In doing so, they will be invited to explore their full potential as human beings » (p.31).

Pour Bourdieu, Passeron et St. Martin (1994), l'éducation est un moyen de communiquer avec un échange d'information entre l'enseignant et l'apprenant

(cité dans Bourdieu II, p.6). Bourdieu (1994) découvre qu'il y a une grande perte d'information à travers ce processus d'échange. Il essaie de comprendre ce problème à partir de la notion de l'habitus. Étant donné que l'enseignant et l'apprenant n'ont pas le même habitus, chacun transmet et reçoit l'information de sa façon en particulier et utilise ses expériences et connaissances antérieures pour interpréter l'information.

> Bright and well-informed young people are the result of schools that honor children's earlier and concurrent pathways of enculturative knowledge. Their teachers do not assume this knowledge to be inferior but find ways to associate what children know with what they need to know. Intuitive and informal learning beyond the school can be the launch and motivation to a more thorough and lasting understanding of the concepts and literacies that schools profess to teach (Campbell 1998, p. 180).

En respectant l'habitus de l'élève, l'enseignant fait ressortir les connaissances que l'élève ne sait pas qu'il a déjà acquises (Wagner, cité dans Mandin 1989, p.34). Donc, il est important que l'enseignant réfléchisse sur ses pratiques éducatives afin d'améliorer l'expérience scolaire pour l'élève. L'enseignant deviendra l'animateur de la classe et aura l'honneur de « breathe life into a subject matter or into a pre-established methodology»(Mandin 1989, p.51).

4.0 Le contexte d'immersion

Children find music a meaningful part of their daily life,
and they derive meaning from the music they experience.
- Patricia Campbell

Depuis 1965, « la mission principale des programmes d'immersion est d'aider les élèves à devenir bilingues, c'est-à-dire aptes à utiliser la langue seconde dans une variété de situations authentiques »(Safty 1991, cité dans Lowe 1998, p.219). Ce programme a été conçu spécifiquement pour les élèves pour qui la langue maternelle est autre que le français. L'enseignant en immersion joue un rôle fondamental. Il fournit la baignoire linguistique pour l'élève parce qu'il parle constamment en français pourtant, il choisit de parler en anglais si la santé ou la sécurité de l'élève est en danger. « La maîtrise de la langue anglaise, l'aisance à s'exprimer en français et l'appréciation de la culture française sont quelques principes du programme d'immersion » (Alberta Education Language Services 1996, p.8).

Donc, l'élève en immersion a une tâche difficile à accomplir parce que le monde à l'école ne ressemble pas au sien. C'est à l'enseignant qui revient la responsabilité d'accueillir l'élève dans son acquisition de langue. Krashen (1981) établit certains principes pour faciliter l'acquisition d'une langue.

> What theory implies, quite simply, is that language acquisition, first or second, occurs when comprehension of real messages occurs, and when the acquirer is not 'on the defensive'...Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill. It does not occur overnight, however. Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect. The best methods are therefore those that supply ' comprehensible input' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are 'ready', recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production (pp. 6-7).

Selon Krashen (1981), il existe une différence entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue. L'acquisition d'une langue est un processus inconscient, par contre, l'apprentissage d'une langue est conscient et se fait à partir de la connaissance des règles de la langue (p.6-7). L'acquisition d'une langue aide à la facilité de parler tandis que l'apprentissage d'une langue fonctionne comme moniteur en prenant le temps de corriger les erreurs de langue. L'input compréhensible et le filtre affectif sont deux facteurs essentiels dans l'acquisition d'une langue (Krashen 1981, cité dans Wilson 2000, p.2).

4.1 L'input compréhensible

L'input compréhensible est fondamental en immersion. L'input compréhensible n'est pas seulement le choix du vocabulaire, mais nécessite la présentation des éléments de base, le contexte, les explications variées et l'utilisation des visuels. L'input compréhensible favorise la compréhension de l'essentiel du message et non à la compréhension de chaque mot. Ce qui ne veut pas dire que l'enseignant a besoin d'utiliser uniquement des mots dont

l'apprenant comprend, par contre, l'apprenant apprend mieux quand l'input est un peu plus élevé que son niveau (n+1). Selon Krashen (1981) l'input compréhensible doit se faire de façon progressive et répétitive pour faciliter un meilleur apprentissage et acquisition de la langue.

Selon Bilash (2003), dans la phase de l'input compréhensible, l'enseignant présente les nouvelles idées, stratégies, et concepts à l'élève en tenant compte de ses connaissances antérieures (p.5). L'enseignant n'est pas le seul pourvoyeur de l'input compréhensible. Par contre, l'élève et son éveil à la langue faciliteront un type d'input compréhensible.

> By helping students become aware of what they know in their mother tongue, how they can apply that to the learning of the new language and that they know a lot about language, they develop a greater number of strategies to use in learning and using the second language and become more able language learners (Bilash 2003, p,17).

Donc, l'enseignant a la tâche de rendre l'élève autonome dans son apprentissage de langue. L'input compréhensible découle des pratiques éducatives qui en effet deviennent la clé dans une classe de langue. L'enseignant devrait se servir de cette clé pour ouvrir le monde d'apprentissage de langue chez l'élève.

4.2 Le filtre affectif

Le filtre affectif est la motivation de l'élève, la confiance en soi et l'anxiété en situation d'apprentissage. Selon Krashen (1981), ces trois éléments peuvent augmenter ou diminuer l'effet de l'input compréhensible (cité dans Wilson 2000,

p.5). Si l'apprenant se sent sécuriser dans sa classe et son apprentissage, son filtre affectif restera à un niveau moins élevé qui faciliterait une plus grande acquisition de la langue. Ceci est un défi pour l'enseignant en langue seconde parce que l'élève est mis dans une situation inconnue chaque jour.

L'enseignant, en créant un climat propice dans sa salle de classe, réussit à exposer l'élève à une nouvelle situation plaisante. « Just as we say 'first impressions never rub off' and mean that a good or positive first impression lingers on for a long time, so too can the first introduction of new learnings be designed to linger on in the memory of a learner » (Bilash 2003, p. 6). Donc, l'enseignant apporte une grande influence sur l'attitude de l'élève lors de son début dans l'acquisition d'une langue. Afin d'assurer une expérience positive dans la salle de classe, l'enseignant devrait utiliser une langue à un niveau approprié accompagné des visuels ou des mouvements (Bilash 2003, p.7). En immersion française, « les gestes, les images et les objets aident l'élève à mieux comprendre le message. Les chansons, les histoires, les routines et la séquence des activités sont utiles à créer un contexte commun et à encourager la participation des élèves » (Alberta Education Language Services 1996, p.26).

Lugones (1987) souligne aussi l'importance de jouer et d'aimer le nouveau monde dans lequel on fait ses débuts. Cette pensée est très pertinente à l'élève en immersion parce que l'élève en immersion rentre dans un nouveau monde. La langue parlée n'est sa langue ni l'école n'est son milieu. Le sentiment d'être accepté et d'être aimé dans un monde étranger, contribue à une

expérience plaisante pour les personnes même si le monde n'est pas à leur goût (Lugones 1987, p.12).

Elle présente d'autres stratégies pour appuyer l'aisance dans un nouveau monde dont la première est une utilisation d'une langue commune par les participantes (Lugones 1987, p.12). Les gens ont la confiance parce qu'ils parlent la même langue donc ils sont à l'aise dans un nouveau monde. Les élèves en immersion partagent deux niveaux de langues. Généralement, des élèves en immersion parlent l'anglais comme langue maternelle alors ils partagent le monde de la langue anglais. Deuxièmement, le français est nouveau pour tous les élèves alors ils commencent au même niveau.

Lugones (1987) continue à remarquer que la connaissance des normes d'un monde en particulier élimine les inconnues et par conséquence, les gens se sentent plus confortables (p.12). Par exemple, l'apprentissage des normes (les routines et les règles de la classe), aide à diminuer l'anxiété de l'élève. De plus, le partage des expériences en commun est un aspect qui accueillit des élèves dans le nouveau monde. La connaissance des normes aidera l'apprenant d'une langue seconde à apprendre comment utiliser sa nouvelle langue dans un contexte social approprié (Bilash 2003, p.20). Toutes ces stratégies apportent une plus grande assurance dans un monde inconnu qui pourrait augmenter le niveau de l'input compréhensible.

Bref, il faut reconnaître la signifiance de l'input compréhensible et le filtre affectif dans une classe de langue. Au fond, ces deux principes apportent une grande influence sur l'acquisition de la langue. L'enseignant joue un rôle

fondamental dans la classe de langue et afin de promouvoir l'apprentissage, il est fortement suggéré de respecter ces deux principes.



5.0 L'action pédagogique

We have to understand that the world can only be grasped by action, not by contemplation. The hand is more important that the eye…
The hand is the cutting edge of the mind.
- Jacob Bronowski

5.1 Une pratique éducative propice

Il est important à considérer la valeur de l'intégration de la musique dans l'apprentissage d'une langue. C'est une pratique éducative propice à l'enseignement d'une langue seconde parce qu'elle considère l'élève et sa façon à apprendre. Jackendoff (1994) affirme que :

> Puis que les enfants en bas âge apprennent leur langue maternelle en construisant d'une façon active les principes inconscients leur permettent de comprendre l'information reçue par le sens de l'ouïe, il semble raisonnable d'envisager l'acquisition de la langue seconde de la même manière (cité dans Lowe 1998, p.219).

Le travail auditif aide l'élève à développer son habileté à écouter ce qui est primordial dans l'acqusistion d'une langue. De plus, l'intégration des matières est une approche pédagogique nécessaire au primaire. « L'enfant établit des liens entre les concepts appris dans différentes matières et, plus importants encore, il peut observer des relations avec sa vie de tous les jours »(p. 220)…

> Les muscians éducateurs, à tous les stades de leur formation, ont tout lieu de reconnaître l'avantage de l'approche interdisciplinaire qui, elle-même, peut promouvoir la musique comme source d'apprentissage unique. […] les élèves auraient alors l'occasion de lier la musique à l'apprentissage quotidien (p.642).

En effet, l'intégration de la musique est une pratique éducative qui invite l'élève à participer pleinement dans son voyage éducatif et qui permet à l'élève d'établir les liens entre le monde à l'école et son monde à lui.

La pratique éducative d'intégrer les matières met l'élève au centre de son apprentissage. De cette manière, l'apprentissage devient plus concret et tient compte des intelligences multiples (Fortin 2002, p.87). L'enseignement essaie de développer toutes les talents et habiletés de l'élève.

5.2 L'accueil

L'élève en immersion arrive à l'école et doit faire face à plusieurs nouveautés. L'utilisation de la musique serait une manière à accueillir l'élève dans la classe. Lê (1999) trouve que la musique réussit à amoindrir les différences entre les enseignants et l'élève de fait que l'élève ressent un sentiment d'appartenance. Il dit que :

> In a Confucian society, teachers are perceived as superior, occupying the rank above students' parents. Teacher is the source of wisdom, which cannot be challenged by the students. The relationship between the teachers and students is hierarchical. However, music helps to bring teachers and students closer together. They share the same interest, which is music (p.5).

Selon Madesen (2003), la musique réussit à réduire les différences entre les élèves parce qu'elle comprend tous les enfants, les pauvres, les minorités, les enfants-handicapés et les enfants doués. C'est dans l'intention d'utiliser la musique que nous espérons à réduire le nombre de nouveautés pour l'élève. L'intégration de la musique serait une pratique qui conduira l'élève vers une expérience scolaire plus fructueuse.

5.2.1 La création d'un climat propice

Généralement, les apprenants sont anxieux dans une situation d'apprentissage d'une langue seconde et avant qu'ils puissent apprendre, il faut diminuer leur niveau d'anxiété. L'intégration de la musique dans la salle de classe apporte des avantages pour les apprenants.

> [...] It creates a positive atmosphere, one which is conducive to learning and aids in the acquisition of early language. [...] It also reaches at–risk students by increasing their confidence and those with learning disabilities by making the learning process easier (Habermeyer 1999, p.11).

Selon Habermeyer (1999), la musique aide à créer une atmosphère propice pour l'élève et lui donne énormément de confiance. L'environnement de la classe et le niveau de stress chez les élèves sont améliorés avec l'intégration de la musique. Lê (1999) trouve aussi que la musique crée un environnement plaisant qui facilite l'apprentissage. Les élèves ne se sentent pas menacés (p.5). L'étude de Halpern (1985) trouve que la musique réduit le stress chez les élèves aussi(cité dans Jensen 1996, p. 219-220). Donc, la musique serait un outil pertinent pour réduire l'anxiété de l'élève. Quand un élève se sent confortable dans une salle de classe, il est plus apte à participer dans son apprentissage. L'intégration de la musique serait une stratégie fondamentale pour réduire l'anxiété à l'élève et pour créer un climat propice à l'apprentissage d'une langue seconde.

5.3 La participation de l'élève

La participation de l'élève dans son apprentissage est primordiale dans une langue seconde. Bilash (2003) souligne qu'une attitude positive chez l'élève contribue à la réussite d'acquisition d'une langue seconde. Elle dit que :

> Positive attitude encourages greater overall effort on the part of language learners and typically results in greater success in terms of global language proficiency and competence in specific language skills such as listening, speaking, reading and writing (p.24).

Alors, les élèves sont plus aptes à participer quand ils ont une attitude positive. C'est à l'enseignant qui revient la responsabilité de rendre les activités d'apprentissage intéressantes et motivantes pour les élèves.

L'intégration de la musique est un moyen à promouvoir la participation des élèves. « Children are more engaged and cognitively involved in school when the arts are part of, or integrated into, the curriculum » (Weinberger 2000, p.3). Les enseignants dans l'étude de Lowe (1998) observent que « les cours musique et langues intégrées avaient réussi à rejoindre certains élèves dont les apprenants kinesthésiques et auditifs et ceux qui souffraient de troubles d'attention, qu'elles n'étaient pas parvenues à rejoindre dans les cours traditionnels » (p. 641). En intégrant la musique dans la salle de classe « les niveaux de motivation, d'attention, de concentration, d'intérêt, d'enthousiasme et de participation ont été rehaussés » (Fortin 2002, p. 86).

En plus, l'enthousiasme de l'élève contribue à sa capacité d'être créatif. Halpern (1985) souligne que la musique promeut la créativité et l'imagination (cité dans Jensen 1996, p.219-220). Les enseignants dans l'étude de Lowe (1998) observent aussi qu'en intégrant la musique, les élèves deviennent plus

spontanés et ils utilisent leurs apprentissages hors de la salle de classe (p.641). « Plus l'enfant est impliqué dans des activités stimulantes et motivantes qui ont de l'intérêt pour lui, mieux il progresse dans son apprentissage de la langue seconde » (Lentz, Lyster, Netten & Tardif 1994, cité dans Fortin 2002, p.88). L'attitude et le niveau de participation de l'élève créent une situation propice à l'apprentissage d'une langue.

5.4 Les compétences langagières

L'apprentissage d'une langue nécessite beaucoup de pratique. La répétition qui se trouve dans les chansons enfantines donne à l'élève plusieurs occasions à découvrir et pratiquer la langue seconde. Selon Barrette (1997), « le langage s'apprend essentiellement par imitation. Et c'est ici que les chansons enfantines peuvent jouer un très grand rôle » (p.13). De plus, Bilash (2003) suggère d'utiliser des rimes et des chansons pour pratiquer la langue (p.17). La répétition dans les chansons favorise l'aisance avec la langue ainsi que la pratique avec la langue. Avant qu'un élève puisse s'exprimer dans une langue seconde, il doit se sentir confortable avec les sons de la langue (Bilash 2003, p.17). En chantant, l'enfant apprend comment bien séparer les syllabes et les prononcer correctement par conséquence ses compétences orales s'améliorent.

En immersion, l'apprentissage des compétences orales devient la fondation pour tout autre apprentissage de la langue. Selon Halpern (1985), la musique stimule l'oral et aide à développer le vocabulaire (cité dans Jensen

1996, p. 219-220). Les activités musicales aident l'élève à communiquer dans sa langue seconde de manière positive (Fortin 2002, p.87). En outre, l'acquisition de la langue orale favorise des habiletés en lecture et en écriture.

La lecture se déroule lors de la connaissance des sons à l'oral parce que « les signes écrits correspondent aux unités phonétiques produites dans la langue orale » (Mélançon 2000, p. 41). Selon Mélançon (2000), les activités comme les comptines, les chansons, les rimes et les jeux de mots offrent aux élèves la chance de jouer avec la langue orale et de bien connaître les phonèmes. (p.41). Étant donné que les chansons aident l'élève à apprendre comment séparer les syllabes, il serait capable d'isoler et d'identifier les phonèmes qui contribueront à son apprentissage de la lecture.

5.5 La mémoire

L'étude de Fortin (2002) trouve que l'intégration de la musique aide au développement de la mémoire. « Un indice sensoriel tel que la musique aide la mémoire à long terme à localiser, à identifier et à sélectionner le matériel appris pour un rappel futur » (p.62). Elle continue à observer que la musique est une stratégie pertinente pour la mémorisation. Rovertson (2002) souligne aussi que les chansons ont une influence sur la mémoire. Il dit que :

> The powerful combination of repeated rhythmic tonal patterns supporting words creates a significant and emotive connection between the older mammalian systems of the brain with the more evolutionary recent cognitive one that process and generate words and logic. The power of advertising jingles and TV theme tunes to recur unbidden to our minds pays acknowledgement to this (p.6).



Le niveau de rétention dépend des stratégies d'enseignement. La pyramide de Sousa (2002) démontre les méthodes d'enseignement et leur effet sur la rétention. L'enseignement magistral apporte une rétention de 5 % tandis que l'utilisation immédiate de l'apprentissage facilite une rétention de 90 % (cité dans Fortin 2002, p.64). En conséquence, le plus que l'élève s'implique dans son apprentissage, le plus qu'il va retenir.

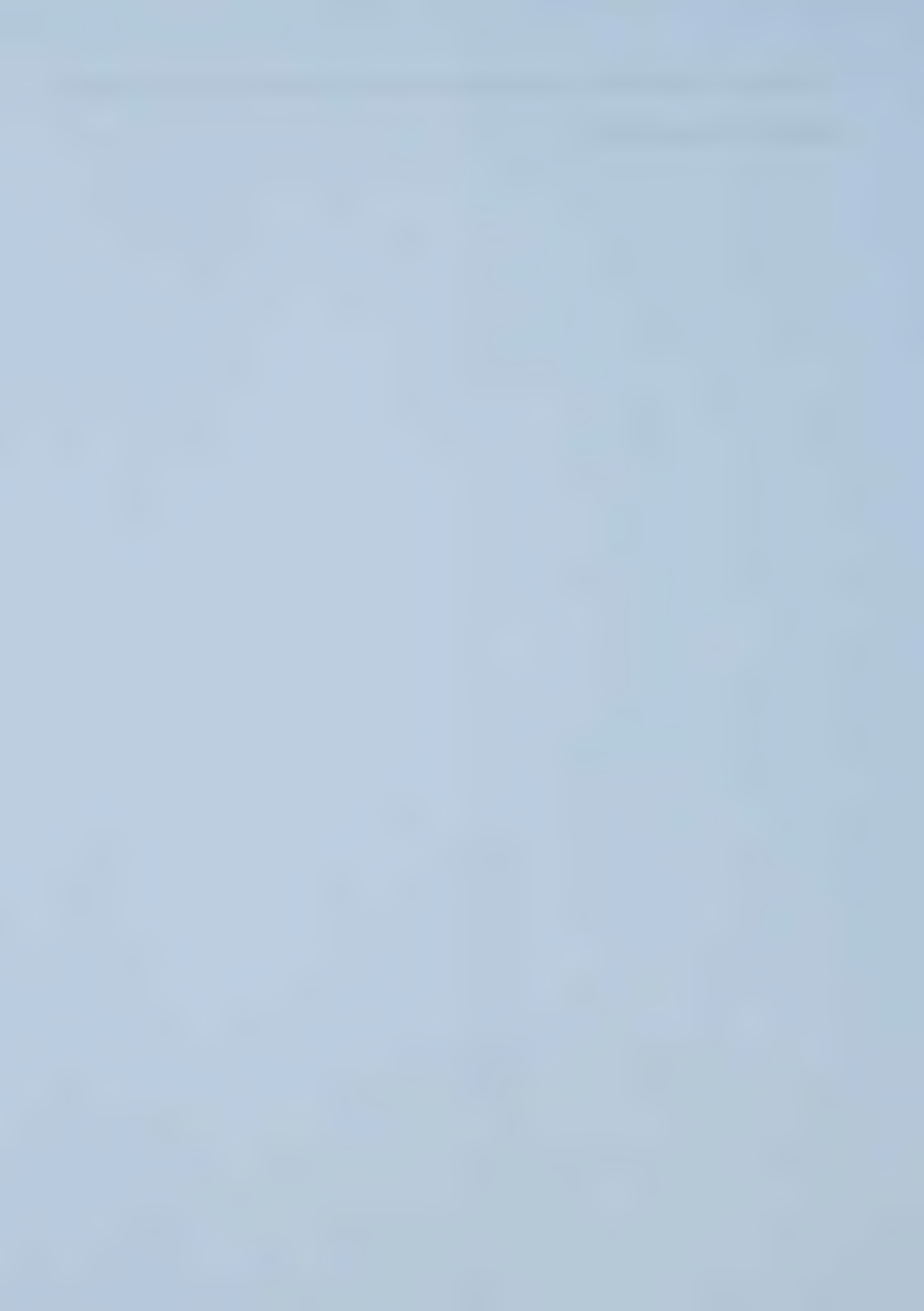
En chantant, l'enfant est capable « d'agrandir son imaginaire, de reconnaître ses émotions, ses sentiments et leurs effets, et d'améliorer son attention et sa mémoire » (Barrette 1997, p.13). Partant du fait que l'intégration de la musique favorise le développement total de tous les apprenants, l'enseignant de langue seconde devrait l'utiliser comme pratique éducative.

5.6 L'approfondissement

Selon Fortin (2002), il est fortement suggéré d'intégrée la musique dans les autres matières parce qu'« elle pourra être réinvestie dans des situations d'apprentissage de langue à travers toutes les disciplines du programme d'immersion » (p.87). L'enseignant peut créer des chansons pour les thèmes de science et d'études sociales. Le processus à suivre pour créer ces chansons est le même.

Afin de rejoindre le plus d'élèves dans la classe, il serait important d'ajouter des chansons dans les autres langues. L'enseignant devrait s'informer de toutes les cultures des élèves dans la salle de classe. Il pourrait inviter les élèves à présenter des chansons enfantines de leur culture en particulier.

L'introduction aux autres cultures aide l'élève à développer une meilleure compréhension des autres.



6.0 La démarche

Leap and the net will appear.
- Julia Cameron

6.1 La création du projet

La création du projet commence avec l'exploration de la naissance de l'idée, le processus créateur, suivi par l'auteur, ensuite les nouvelles pistes à considérer. En fin de compte, la récolte de cette créativité personnelle sera du matériel pédagogique qui facilitera l'intégration de la musique dans une salle de classe d'immersion française.

6.2 Le processus créateur

Tout être humain possède de la créativité de différentes manières et à différents degrés. Une personne créative n'a pas nécessairement beaucoup de talent, par contre, elle est capable de s'exprimer et de se construire à travers ses créations. Si une personne pense qu'elle est créative seulement dans un domaine, cela veut dire qu'elle a découvert qu'un aspect de sa créativité. Le travail de dévoiler sa créativité nous aide à bien nous connaître et à nous sentir mieux dans sa peau. Il est important à souligner que la créativité « peut se manifester dans n'importe quelle activité selon la façon dont les choses se passent » (Mesiti 2002, p.84). Donc, tout le monde a le pouvoir d'exercer sa créativité et de l'utiliser dans divers domaines.

6.2.1 Le retour en arrière

Passons maintenant au développement de la créativité. Pour commencer, il faut faire un retour en arrière pour réfléchir sur les moments créatifs. La réflexion devrait se porter en profondeur sur les choses qu'on a faites et comment on s'est senti en faisant ces choses-là. Pendant cette période de réflexion, il serait fondamental à consulter des ressources qui suscitent la réflexion et qui essaient de répondre aux questions personnelles dans le but de mieux se connaître et dans le but d'être à l'écoute de sa créativité.

Un dialogue avec sa créativité peut éclairer l'état de sa créativité. La créativité peut se rappeler des temps précieux bondés de la créativité et des temps où la créativité n'existait pas. Souvent la peur prend racine dans son enfance et influence le développement de sa créativité. Le goût d'explorer et d'agrandir s'éteint et la confiance et la sécurité disparaissent et en effet, l'enrichessment de la créativité est abandonné. Tout compte fait, la créativité peut nous aider à surmonter les situations difficiles. La créativité nous aide à vivre dans un monde imaginaire qui est plus plaisant que la réalité pendant ces temps durs.

La créativité est souvent dans un état immobilisé à cause des mauvais souvenirs et de la peur de faire un retour en arrière. Johnson (1998) pose la question suivante « What would you do if you weren't afraid?» (p.48) On a tous, certainement, des rêves et des aspirations pour sa vie. Il faut toujours les faire de la place. La peur nous empêche de faire du progrès avec le développement



de notre créativité. On devient content de faire les mêmes choses chaque jour jusqu'au point qu'on manque d'énergie et on a de la difficulté à se rappeler des choses plaisantes de la journée. Johnson écrit un livre au sujet des souris qui tracent le même chemin, jour après jour. Il raconte que les souris avaient la misère à s'endormir et manquaient d'énergie. Les souris n'étaient plus contents (p.41). Sans la créativité, il n'y a pas de bonheur aussi profond ni de richesses de soi, bien actualisées.

Dès qu'on connaît l'état de sa créativité, on peut faire « une évolution vers une possession accrue de soi et un véritable dépassement de soi »(Gingras 1997, p.13). Souvent, on pense que les choses et les gens vont nous apporter du bonheur. Si on trouve une façon de se servir de la créativité dans sa vie quotidienne, on sera davantage maître de son bonheur. Le bonheur viendrait en grande partie des éléments de l'extérieur. Chacun de nous est responsable de sa propre formation.

6.2.2 L'autoformation

Quant à l'autoformation et au développement de la créativité, Cameron (1992) suggère plusieurs stratégies qui pourraient déclencher le travail de développement. Pour commencer, elle conseille de faire un journal de bord chaque matin. Elle indique que le journal du matin est l'outil primordial pour redécouvrir sa créativité (p.11). De plus, Paul Valéry considère ses Cahiers « un lieu privilégié d'observation, de réflexion, de recherché » (Gingras 1997, p.13). Rien n'est trop minutieux ni stupide à écrire. Sachons que le journal révèle ses

observations, ses réflexions, et ses recherches, on devrait garder le journal pour soi-même et ne le partager avec personne. Cameron (1992) souligne aussi qu'il faut toujours garder le temps du journal précieux. Même si on n'a pas envie d'écrire, on doit le faire chaque jour.

On se demande comment le journal de bord va nous aider à dévoiler sa créativité. Selon Cameron (1992), le journal du matin entraîne le cerveau logique à laisser la place pour le cerveau d'artiste à jouer (p.13). Si on est une personne qui aime la logique et qui travaille bien dans un monde bien organisé, on a besoin de se laisser aller un peu. Le journal de bord peut nous montrer le chemin et va nous mener à la bonne place au bon moment. Mesiti (2002) écrit que « le point crucial de toute créativité est le courage de changer »(p.84). Alors, on a besoin d'avoir un peu de courage, laisser couler l'encre de son âme, et découvrir sa créativité.

6.2.3 Les conditions externes

Afin qu'on puisse être le maître de son autoformation, il faut prendre soin de sa créativité et lui fournir des « conditions propices pour [lui permettre de] se révéler, s'exprimer, se renforcer, se développer » (Gingras 1997, *Colloque*, p.3). Examinons les conditions externes et internes qui influencent le niveau de succès de son autoformation. La condition externe de la créativité qu'il faut est la sécurité psychologique. Souvent, on pense qu'on n'a pas le contrôle sur les éléments externes, mais il y a des façons de reprendre le pouvoir. Cameron (1992) insiste sur l'importance de la sécurité psychologique en disant que « one



of our chief needs as creative beings is support »(p.25). Pour trouver des appuis dans son cheminement, il est préférable de s'entourer d'artistes (Cameron 1992, p.26). Paul Valéry était conscient de ce fait même en 1894. Il espérait un jour d'être écrivain alors il imitait ses auteurs préférés. Comme l'enfant qui mime les gestes de ses parents, on peut apprendre comment créer des choses en imitant des personnes ou des artistes qu'on admire. En outre, Mesiti note qu'on devrait « passer du temps avec des personnes créatives... - le fer aiguise le fer » (Mesiti 2002, p.86).

Un autre moyen pour promouvoir un sentiment de sécurité est d'avoir des « significant others» qui seront à l'écoute et soutiendront son processus créateur. (Notes personnelles de cours 2005) Il est important qu'on fasse attention aux éteignoirs. Cameron (1992) précise que « toxic playmates can capsize our artist's growth»(p.42). Alors, il faut éviter les gens qui se critiqueront et qui essayeront de se convaincre que ses rêves sont impossibles à réaliser. On devra partager ses désirs créatifs soigneusement avec ceux qui nous encouragerons à grandir et à progresser.

6.2.4 Les conditions internes

De plus, il y a une condition interne qui influence le développement de sa créativité : une ouverture à l'expérience. L'imagination joue un rôle très important dans cette étape. Le cerveau d'un artiste a besoin d'accueillir des images. Souvent, on manque d'inspiration parce qu'il ne reste plus d'images, de rêves, ou de désirs dans son cerveau. Cameron (1992) suggère de remplir le

cerveau avec des images (p.21). Si on ne prend pas le temps de rêver de nouveau, on ne nourrit pas sa créativité. Elle note aussi l'importance de se nourrir afin d'être capable de continuer à créer. Elle suggère qu'en remplissant notre cerveau, « think magic. Think delight. Think fun. Do not think duty. Do not do what you should do...Do what intrigues you, explore what interests you; think mystery, not mastery»(p.21). Généralement, on est tellement occupé avec son travail quotidien qu'on arrête rarement pour penser à ses rêves et ses désirs. La méditation et le journal de bord seront très utiles pour s'améliorer l'écoute de soit et de sa créativité.

Une fois qu'on est à l'écoute de sa créativité, on entend une petite voix qui sème des graines de doute dans sa tête. Cette voix qui se poursuit de tous les côtés, est son censeur. Cameron remarque que ce censeur fait partie de notre cerveau de survie. Le censeur nous dit ce qui est mauvais, mal fait et dangereux (p.13). C'est son censeur qui exige l'approbation des autres. Sa voix insiste sur la logique, les routines et la perfection. Elle étouffe sa créativité parce qu'elle critique ses essais et on ne réussit pas à être ouverte à l'expérience. Avant qu'on puisse bien développer sa créativité, il est important qu'on libère de son censeur. Le censeur a un rôle à jouer, mais dans son temps et à son heure – pas à n'importe quel moment ou tout le temps – ni de n'importe quelle façon. En écrivant spontanément dans son journal de bord, on libérera ses sentiments et ses rêves sans laisser la place à son censeur pour penser et critiquer. L'imagination nous aide à faire des choses même avant qu'on les fasse.

L'imagination est capable de se soutenir et d'aider à remplir son âme et d'encourager le développement de sa créativité.

7.0 Présentation de mon œuvre

Le livre *Enchanté* est le produit de mon processus créateur. Ce processus m'a permis de mieux comprendre la notion de la créativité et à enrichir ma propre créativité. Il est fortement recommandé que chaque enseignant explore son propre processus créateur afin de mieux connaître sa créativité et donc d'accompagner l'élève à découvrir sa créativité. La création de ce matériel authentique, basé sur le vécu de l'enfant et ses expériences antérieures est primordial dans une classe d'immersion française pour bien développer l'apprentissage de la langue seconde (Voir Annexe A).

7.1 La création des chansons

La création des chansons passe par quelques étapes dont la première est les éléments de base : l'habitus de l'élève et l'acquisition d'une langue seconde. D'abord, il faut considérer l'habitus de l'élève. La plupart des élèves en immersion viennent d'un milieu anglophone. Les chansons enfantines anglaises font partie de leur répertoire de chansons connues donc, cette ressource se sert des chansons enfantines anglaises comme matériel de base pour créer d'autres chansons en français. Cette méthode d'utiliser des mélodies connues s'appelle

‘parodie ’ et est très utile pour introduire de nouveaux concepts et transmettre de l’information à l’élève (Campbell 1998, p.177).

Ensuite, il faut étudier la situation d’apprentissage – l’acquisition d’une langue seconde. L’enseignant considère certains aspects comme le vocabulaire, les mélodies et les objectifs avant de commencer à créer des chansons. Si on suit les conseils de Krashen, les chansons enfantines peuvent servir comme forme d’input compréhensible. Les chansons enfantines « tend to have smooth descending contours, slow tempo, relatively simple structure, and repetition (Gregory 1997, p.124). » La répétition dans ces chansons aide l’élève à bien saisir le contenu de la chanson. La structure simple des chansons, renforce certains aspects de la langue et fournit plusieurs occasions d’apprentissage pour l’élève ; l’oral et l’acquisition du vocabulaire. En choisissant le vocabulaire, Bilash (2003) suggère de limiter le montant du vocabulaire à introduire si non l’élève devient frustré et sa capacité d’apprendre diminue (p. 18).

Kramer (2000) souligne l’importance des chansons dans une classe de langue en exprimant que :

> In contrast to isolated dictations or substitution drills, songs, with their micro narrative-like structure, encapsulate a coherent context more suitable for understanding vocabulary: they also aid students in acquiring new rules of the target language because their texts contain understandable messages that include the new rules (p.2).

Il établit des critères pour l’utilisation des chansons : les mots de la chanson doivent être au niveau des élèves. Le contenu de la chanson devrait adresser un certain aspect ou point grammatical de la langue et il doit chanter les chansons clairement pour que les élèves puissent bien comprendre.

Après avoir envisagé l'habitus de l'élève et les aspects de l'apprentissage, l'enseignant peut commencer à dresser une liste de vocabulaire, de chansons enfantines et d'objectifs de connaissance qu'il pourrait atteindre. Ces listes donnent des sujets plausibles et servent de guide de référence. Il faut toujours garder en tête des critères de sélection pour la mélodie : une mélodie simple, pas trop longue et possède beaucoup de répétition. Ces critères vont faciliter une meilleure création pour un élève en langue seconde.

L'enseignant a besoin des outils en particulier pour bien créer. Il est important qu'on trouve un endroit tranquille sans bruit. La tranquillité aide à garder la mélodie avec laquelle on travaille dans sa tête. Sinon, on aura trop de mélodies dans sa tête en même temps. L'enseignant peut choisir d'ouvrir un livre de chansons enfantines et chante plusieurs mélodies. Il utilise le livre pour l'inspiration. On accueille les idées qu'il nous vient. On écrit ses idées dans un cahier sans appliquer un censeur. On peut chercher de nouveaux mots dans un dictionnaire ou un dictionnaire de synonymes. Plus tard dans la création de la chanson, l'enseignant peut se servir d'un ordinateur et des images pour rassembler les chansons.

Après avoir recueilli les outils nécessaires, la création de la chanson débute. Par exemple, pour créer une chanson sur le thème de la ferme, on pense à un animal, son cri, sa manière à marcher, sa maison, sa nourriture, et sa famille. On écrit les mots du vocabulaire et les idées qu'on aimerait enseigner. On pourrait regarder les chansons déjà écrites pour s'inspirer et commencer à gérer des idées. Ensuite, on peut choisir une mélodie appropriée pour la

chanson. On peut se servir des chansons de la liste suivante pour trouver une mélodie simple. Ces mélodies sont très faciles à adapter et ont beaucoup de répétition.

- The Farmer in the Dell
- Mary Had a Little Lamb
- Frère Jacques
- The Wheels on the Bus
- Ten Little Indians
- This is the Way We Wash Our Clothes
- When Johnny Comes Marching Home
- Have You Seen the Muffin Man?

On pourrait chercher aussi dans un livre des chansons enfantines pour une mélodie qui pourrait marcher. « The Reader's Digest Children's Songbook » est un grand livre rempli de mélodies qui pourraient être employées pour créer d'autres chansons (Simon 1991).

En écrivant la chanson, l'enseignant essaie de garder les phrases simples tout en tenant compte du vocabulaire qu'il veut enseigner. Pour chaque nouveau couplet, on change seulement quelques mots parce que la répétition est importante. La répétition du vocabulaire et des structures de phrases aide l'élève à mieux acquérir la chanson. On n'écrit pas les chansons trop longues non plus. Une chanson simple aide l'élève à apprendre plus facilement le débit de la langue sans se rendre compte. L'élève apprend aussi comment bien prononcer les mots et les sons particuliers à la langue. La création de la

chanson pourrait continuer, mais on devrait laisser la place pour la créativité de l'enseignant et de ses enfants. Souvent, ils vont vouloir ajouter d'autres couplets en fonction de leur vécu et leurs apprentissages.

Après avoir créé la chanson, on la chante au piano pour vérifier le rythme des mots. On fait des changements si nécessaire. Ensuite, on écrit les objectifs de connaissance qu'on peut enseigner à travers la chanson. On note aussi des activités de prolongement si possible. Des fois on peut commencer une chanson, mais on n'arrive pas à mettre les mots où on les veut alors on l'abandonne. Si on est en train de créer une chanson quand une autre idée nous vient, on l'écrit à côté pour ne pas l'oublier. Il faut donner de la liberté à la créativité.

7.2 Le format du livre

Avant de présenter son œuvre au public, on doit décider le format du livre. En premier, il faut considérer la couleur des images dans le livre. Les images en noir et blanc seraient appropriées pour photocopier, mais si on veut un livre qui attire les enseignants et les élèves du primaire, elle mérite les images en couleur.

On continue la publication du livre en faisant une page couverture avec un titre pour annoncer les créations. Le titre *Enchanté* porte deux sens au livre. Le mot enchanté veut dire « causer un vif plaisir à quelqu'un » (Druide 2000) et l'acte de chanter. Ce livre espère d'apporter du plaisir aux participants par le fait de chanter de nouvelles chansons. Le livre a une table de matières qui est reliée

à chaque page ainsi qu'une page couverture pour chaque thème. Chaque page couverture de thème a une image qui représente le contenu du thème.

Après avoir divisé le livre dans les thèmes, on ajoute les chansons créées dans la section appropriée. On insère les images sur la page de chaque chanson. L'image doit être reliée à la chanson. Par exemple, la chanson *Dans mon sac* a une image d'un crayon à côté du couplet qui parle d'un crayon. (Voir Annexe A). Les images aident à situer l'élève dans le contexte et lui apportent une meilleure compréhension. De plus, il y a une grande image représentant la chanson en forme de carte qui se trouve à la fin du livre dans l'Annexe B. Par exemple, la carte pour la chanson *Dans mon sac* a le titre de la chanson ainsi que l'image d'un sac d'école (Voir Annexe B). L'enseignant pourrait découper ces cartes et les afficher dans la classe au fur et à mesure qu'il présente les chansons. Lorsque c'est le temps pour chanter, les élèves pourraient choisir une chanson à partir des grandes cartes. L'image va les aider à se souvenir de la chanson.

Cette ressource donne la liberté à l'enseignant à choisir la chanson et comment il va utiliser cette chanson dans sa classe. C'est un point de départ pour l'apprentissage en espérant que l'enseignant est inspiré de créer et explorer ses propres méthodes d'intégrer la musique dans la classe.

7.3 La présentation de la chanson

Avant de présenter la chanson aux élèves, l'enseignant devrait assembler du matériel. D'abord, l'enseignant a besoin d'une copie de la chanson sur un



acétate ou écrit sur une grande feuille de papier et une copie de la carte appropriée. Après avoir vérifié qu'il connaît la mélodie de la chanson, l'enseignant la présente aux élèves.

La préécoute est particulièrement importante pour les apprenants en langue seconde. Adam (1997) souligne que la préécoute prépare les élèves à la chanson qu'ils vont entendre et aborde le thème et le vocabulaire ainsi que motive les élèves (p.45). Alors, l'enseignant montre la chanson aux élèves sur le rétroprojecteur. Il remarque les images sur la page ainsi que les mots connus. Dès que l'enseignant situe l'élève dans le contexte de la chanson, il commence à chanter la chanson au complet pour les élèves. Il chante la chanson avec beaucoup d'enthousiasme et d'énergie pour inciter l'intérêt des élèves.

Après avoir chanté la chanson, l'enseignant retourne au début de la chanson et lit une phrase à la fois en invitant les élèves à la répéter ensuite les élèves chantent le couplet au complet. De cette manière, on présente seulement un couplet à la fois. Pour rendre la chanson plus amusante, l'enseignant peut choisir de faire une des activités musicales suivantes :

- Diviser les élèves dans les groupes. Chaque groupe chante une partie de la chanson en particulier. (Cette méthode facilite la participation de tous les élèves.)
- Chanter une partie de la chanson plus vite ou plus lentement. (L'enseignant est le modèle et les élèves doivent bien écouter pour suivre la vitesse que l'enseignant a choisie.)

- Ajouter des grandes images des mots sur les cartes et les élèves ont besoin de lever l'image appropriée quand le mot est chanté.
- Inventer des gestes qui accompagneront la chanson. (Il est préférable de choisir quelques actions clés au lieu de faire une action pour chaque mot.)
- Utiliser le langage par signes pour certains mots clés.

Ensuite, l'enseignant présente la grande carte de la chanson et la met dans une pochette de tableau. Il explique que la carte est un outil qui nous rappellera des chansons déjà apprises. Bien vite, les élèves apprendront à associer l'illustration avec la chanson et pourront venir au tableau et choisir la chanson qu'ils aimeraient chanter.

Dès que les élèves connaissent toute la chanson, l'enseignant peut introduire des activités de prolongement. Ces activités ne sont pas nécessairement chantées.

- Écrire les phrases de la chanson sur les grandes feuilles. Mélanger les phrases et demander aux élèves à ordonner les phrases.
- Enlever certains mots clés de la chanson et demander aux élèves de trouver les mots qui manquent.
- Changer certains mots clés pour ajouter un autre couplet.
- Écrire un texte sur le sujet de la chanson.
- Écrire sa propre chanson.

En bref, la création de la chanson par l'enseignant ne se limite pas à la chanson elle-même. Il y a bien plus d'activités qui pourraient adresser d'autres sujets et d'autres objectifs du curriculum. La chanson deviendra le moyen par lequel on introduit et développe l'acquisition de la langue chez l'élève.



8.0 Conclusion

Musical training is a more potent instrument than any other for education, because rhythm and harmony find their way into the inward places of the soul.
- Plato

Grâce à sa famille et sa culture, l'enfant commence son parcours scolaire avec un certain capital culturel. L'école a la chance d'enrichir ce capital culturel en fonction de l'action pédagogique qu'elle fait. C'est en réfléchissant sur les pratiques éducatives de langue seconde qu'on trouve un besoin de créer son propre matériel authentique afin de répondre aux besoins de l'élève en immersion française.

8.1 Vers un nouveau monde

La musique nous conduit vers un monde magique. Elle évoque des sentiments profonds qui nous font agir et réagir. Elle porte une personne à un état de bonheur. Elle fait partie de la vie de chaque être humain. La musique serait un outil pédagogique bien riche parce que « la musique est un moyen, un outil de travail permettant de façonner et de véhiculer des idées, des émotions ou un vécu » (Bédard 1991, p.1). Elle fait partie de l'habitus de l'élève et de l'habitus de l'enseignant. Un partage qui accueillera l'élève dans un nouveau monde et en même temps enrichira le capital culturel de l'élève. L'élève arrivera à l'école avec un sentiment d'appartenance et l'enseignant aura un sentiment d'espoir plus profond. L'enseignant peut développer le potentiel et le succès de chaque élève pour aujourd'hui et l'avenir.

We are so much like violins,
Frames, with sensitive strings
The touch of the hand
That holds the bow
Determines the music it brings
(Habermeyer 1999, p. 243).

En fin, on partage la création du livre *Enchanté* avec fierté et bonheur de l'avoir achevée. Cette création est le produit d'un individu qui a suivi un processus créateur puissant. Il faut se rappeler qu'on est tous uniques et que chacun de nous a une perception de la créativité. Chaque enseignant possède de la créativité dans divers domaines et chacun a la capacité de la dévoiler. C'est avec un espoir de s'améliorer qu'on continue son cheminement. On se considère comme « une œuvre en formation ». On a besoin de convaincre personne de sa créativité, car c'est un travail d'autoformation. On devrait le faire avec courage et en espérant qu'on se transformera. Gingras écrit dans un poème que la créativité « c'est plutôt se mettre à l'écoute de la vie » (Gingras 1997, L.2). Alors, on plonge à l'intérieur de soi-même pour bien écouter. Le silence et la solitude créent un espace vital dans lequel on peut façonner sa vie. Petit à petit, on serait plus riche – un être humain évolué pour créer un monde meilleur.

Références

Adam, M. et Berrier, A.(printemps 1997). Chanson, culture et préécoute. *Québec Français*, 105, p.45-47.

Alberta Education Language Services (1996) Yes, you can help! A guide for French immersion parents. Government of Alberta.

Alberta Education Language Services (1989). Programmes d'études, Musique à l'élémentaire 1er cycle. Gouvernement de l'Alberta.

Alberta Education (1989). Music (Elementary). Government of Alberta.

Alberta Education Language Services (1987). L'éducation musicale à l'élémentaire, Premier cycle, Guide Pédagogique, Gouvernement de l'Alberta.

Barrette, J-A. (1997). Le chant, un outil exceptionnel dans l'apprentissage du langage. Vie Pédagogique, 102, p.13.

Bédard, M. (2003). La famille et l'école : entre le particulier et l'universel. Les concepts de Condorcet, Hegel, Durkheim, Parsons, et Bourdieu et Passeron. Université de Laval. Consulté le 13 février 2006 de http://www.theses.ulaval.ca/2003/21211/21211.html

Bédard, S. (nov 1991). Musique, français et informatique. Le Bus, (9)2, p.6.

Bilash, O. (2003) Seeing and Using Theory in Second Language Teaching Practice, Communication- Huitième Institut National de l'ACPI. University of Alberta, Edmonton, Alberta.

Bourdieu II : Distinction and Reproduction. Consulté le 16 mai 2003 de http://les1.man.ac.uk/CMS/sy1432/Bourdieu%20II.doc

Bourdieu P. et Passeron, J-C. (1970). La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Les éditions de minuit

Bourdieu, P, Passeron, J-C, Martin, M. (1994) Academic Discourse, Cambridge: Polity.

Boulanger, N. (n.d). Quotations related to creativity. Consulté le 10 mai 2003 de http://members.ozemail.com.au/~caveman/Creative/Resources/crquote.htm

Bronowski, J. (n.d). Quotations related to creativity. Consulté le 10 mai 2003 de http://members.ozemail.com.au/~caveman/Creative/Resources/crquote.htm

Cameron, J. (1992). The Artist's Way. A Spiritual Path to Higher Creativity. N.Y.: Jeremy P. Tarcher /Perigee Books.

Campbell, D. (2001). The Mozart Effect. Tapping the Power of Music to Heal the Body, Strengthen the Mind, and Unlock the Creative Spirit. New York : First Quill.

Campbell, P. (1998). Songs in Their Heads. New York: Oxford University Press.

Druide informatique (2000). Antidote(édition 2000) [Computer Software]. Montréal : Québec.

Fortin, S. (2002). L'impact de l'intégration musicale sur l'apprentissage d'une deuxième langue en contexte d'immersion française. Unpublished master's thesis, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

Gingras, J-M. (1997). Un cas méconnu d'autoformation : Paul Valéry dans ses Cahiers. Communication sur l'autoformation à l'UQAM.

Gingras, J-M. (1997). Plaidoyer en faveur du développement d'un capacité d'inventer et de créer en éducation. Colloque – la créativité en mouvement, Vevey, Suisse. – Conférence.

Gingras, J-M. (1997). Qu'est-ce que c'est que…créer? Poème inédit .

Gregory, A. H. (1997). The roles of music in society: the ethnomusicological perspective. In D. J. Hargreaves & A.C. North (Eds.) The Social Psychology of Music. (pp.123-140). New York: Oxford Press.

Hargreaves, D. et North, A. (Eds.). (1997). The Social Psychology of Music. New York: Oxford Press.

Johnson, S. (1998). Who Moved My Cheese? New York: G.P. Putnam's Sons

Kramer, D. (2000). A Blueprint for Teaching Foreign Languages and Cultures through Music in the Classroom and on the Web. ADFL Bulletin 33, no 1 (Fall 2001): 29-35. consulté le 16 mai 2003 de http://www.adfl.org/ADFL/bulletin/v33nl/331029.htm



Krashen, S. (1981). Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching Series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.

Lê, M. (1999). The Role of Music in Second Language Learning : A Vietnamese Perspective. University of Tasmania. Consulté le 16 octobre 2002 de http://www.aare.edu.au/99pap/le99034.htm

Lowe, A. (janvier 1998). L'enseignement de la musique et de la langue seconde : pistes d'intégration et conséquences sur les aprentissages. La Revue canadienne des langues vivantes, 54, p.218-238.

Lowe, A. (1998). Musique/Français langue seconde : Moyens pour rejoindre l'unicité de l'apprenant. Revue de l'université de Moncton, (31) 1-2, p.227-246.

Lowe, A. (1998). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières. Revue des sciences de l'éducation, (24) 3, p.621-646.

Lugones, M. (Summer 1987). Playfulness, 'World'-Travelling, and Loving Perception. Hypatia, (2) 2, p.3-19.

Madsen, C. (2003). A rationale for music education. International Society for Music Education. Consulté le 27 mai 2003 de http://isme.org/article/articleprint/91/-1/26/

Mandin, L. (1989). An Invitation to Dance: The Gentle Art of Teaching. Unpublished doctoral dissertation. University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

Medina, S. (2003). The Effects of Music Upon Second Language Vocabulary Acquisition. ERIC Educational Resources Information Center database. # ED 352-834

Mélançon, J. (2000). Manipuler les sons de la langue orale pour apprendre à lire. Québec Français, 116, p.41-43.

Mesiti, P.(2002). Prenez de l'attitude. Ayez la bonne attitude! Québec : Les éditions Un monde difféerent ltée

Notes personnelles de cours (2005). M EDU 598. Professeur: J-M. Gingras

Plato, Value of Music Quotes (n.d.) consulté le 10 mai 2003 de www.macatawa.org/~mmsband/value_of_music.htm



Reimer, B. (2000). Why Do Humans Value Music? Housewright Music Symposium Vision 2020. Consulté le 16 mai 2003 de http://wwwmenc.org/publication/vision2020/reimer3.html

Rovertson, P. (2002). Presenting the Case for Music. Coda Music Centre – Music Research Institute. Consulté le 29 mai 2003 de http://coda.org.uk/Research/Articles/Rovertson/

Scahill, J. H. (1993). Meaning-Construction and Habitus. Ball State University. Consulté le 13 février 2006 de http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/SCAHILL.HTM

Simon, W. (Ed.). (1991). The Reader's Digest Children's Songbook. New York: The Reader's Digest Association, Inc.

Small, C. (1977) , (cité dans Campbell 1998). Songs in Their Heads. New York: Oxford University Press.

Staines, R. (1998). Equality of Opportunity, Social Class and Music Education. Consulté le 12 novembre 2002 de http://www.members.madasafish.com/~r_staines/sociology.htm

Tardif, C. (1994). Classroom Teacher Talk in Early Immersion. The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes, 50, 3 (April/avril) p.466-481.

Tomatis, A. (n.d). (cité dans Campell, D. 2001). The Mozart Effect. Tapping the Power of Music to Heal the Body, Strengthen the Mind, and Unlock the Creative Spirit. New York : First Quill.

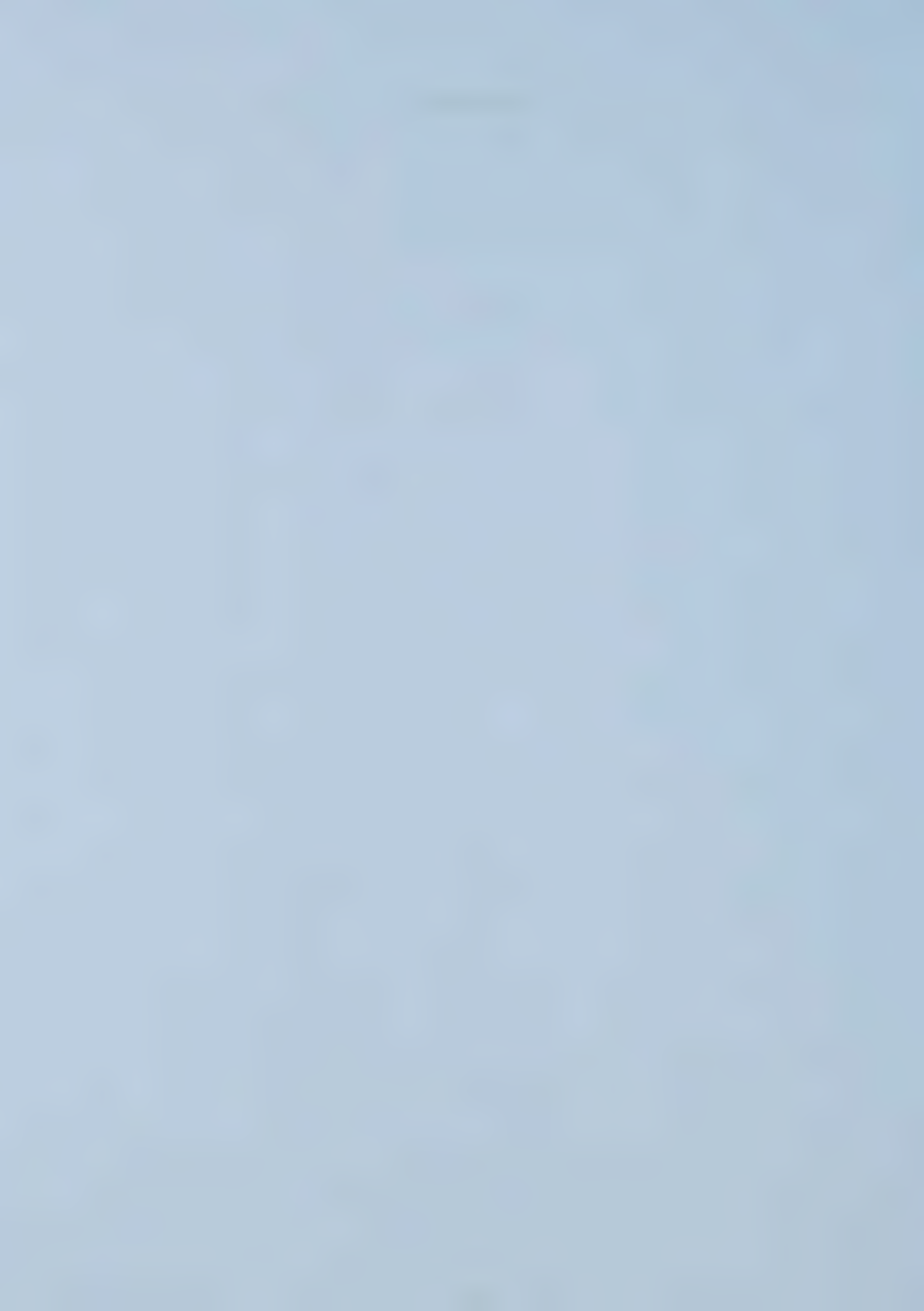
What is Comprehensible Input? (2000) Teaching English-Language Learners with Learning Difficulties. Consulté le 16 mai 2003 de http://www.teachervision.com/lesson-plans/lesson-10260.html?for_printing=1

University of Notre Dame, Latin Dictionary and Grammar Aid. (n.d.). Habitus. Consulté le 16 février 2006 de http://www.catholic.archives.nd.edu

Weinberger, N.(2000). The Impact of the Arts on Learning. MuSICA Research Notes: V VIII, Issue 2. Consulté le 20 novembre 2002 de http://www.musica.uci.edu/mrn/V7I2S00.html

Wilson, R. (2000). A Summary of Stephen Krashen's "Principles and Practice in Second Language Acquisition". Language Impact, consulté le 16 mai 2003 de www.languageimpact.com/articles/rw/krashenbk.htm

Annexes



Annexe A - Enchanté

Enchanté



Écrit par Susanne Stroud

Table des matières

L'école





Dans mon sac

♫ *(If You're Happy and You Know It)*



J'ai un crayon dans mon sac, dans mon sac.
J'ai un crayon dans mon sac, dans mon sac.
J'ai un crayon dans mon sac.
J'ai un crayon dans mon sac.
J'ai un crayon dans mon sac, dans mon sac.

J'ai un livre dans mon sac, dans mon sac.
J'ai un livre dans mon sac, dans mon sac.
J'ai un livre dans mon sac.
J'ai un livre dans mon sac.
J'ai un livre dans mon sac, dans mon sac.



J'ai des ciseaux dans mon sac, dans mon sac.
J'ai des ciseaux dans mon sac, dans mon sac.
J'ai des ciseaux dans mon sac.
J'ai des ciseaux dans mon sac.
J'ai des ciseaux dans mon sac, dans mon sac.

Vocabulaire :
L'école, les objets de la classe

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de la classe

Un petit crayon

♫ *(Ten Little Indians)*

Un petit, deux petits, trois petits crayons.
Quatre petits, cinq petits, six petits crayons.
Sept petits, huit petits, neuf petits crayons.
Dix petits crayons de l'école.

Dix petits, neuf petits, huit petits crayons.
Sept petits, six petits, cinq petits crayons.
Quatre petits, trois petits, deux petits crayons.
Un petit crayon de l'école.

Vocabulaire :
Compter jusqu'à dix, les adjectifs

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de l'école, changer l'adjectif



Un livre

♫ *(Frère Jacques)*

Tourne la page, tourne la page
De mon livre, de mon livre.
Aide-moi à lire. Aide-moi à lire.
S'il te plaît. S'il te plaît.

Tourne la page, tourne la page.
De mon livre, de mon livre.
Aide-moi à écrire. Aide-moi à écrire.
S'il te plaît. S'il te plaît.

Vocabulaire :
L'école, les verbes d'action

Prolongement :
Changer l'objet de l'école



L’automne





Les feuilles sur les arbres

♫ *(The Wheels on the Bus)*

Les feuilles sur les arbres changent oranges et rouges.
Orange et rouges, orange et rouges.
Les feuilles sur les arbres changent oranges et rouges.
L'automne est arrivé.

Les feuilles sur les arbres tombent, tombent, tombent.
Tombent, tombent, tombent, tombent, tombent, tombent.
Les feuilles sur les arbres tombent, tombent, tombent.
L'automne est arrivé.

Les feuilles sur le sol font swish, swish, swish.
Swish, swish, swish, swish, swish, swish.
Les feuilles sur le sol font swish, swish, swish.
L'automne est arrivé.

Vocabulaire :
L'automne, les couleurs, les verbes d'action

Prolongement :
Ajouter d'autres verbes d'action, changer l'objet d'automne

C'est l'automne

♫ *(Frère Jacques)*

C'est l'automne. C'est l'automne.
J'aime les feuilles. J'aime les feuilles.
Jaunes, rouges et orange. Jaunes, rouges et orange.
C'est l'automne.

Vocabulaire :
Les feuilles d'automne, les couleurs

Prolongement :
Ajouter d'autres objets d'automne

Les feuilles rouges

♫ *(Yankee Doodle)*

Les feuilles rouges et les feuilles jaunes
Tombent, tombent, tombent.
Toutes les petites feuilles
Orange et rouges et jaunes.

Vocabulaire :
Les feuilles d'automne, les couleurs

Prolongement :
Ajouter d'autres objets d'automne



L'automne

♫ *(Mary Had a Little Lamb)*

Les feuilles tombent autour de nous.
Autour de nous, autour de nous.
Les feuilles tombent autour de nous.
Quelles couleurs vois-tu?

Rouge et jaune, orange et brun.
Orange et brun, orange et brun.
Rouge et jaune, orange et brun.
Ah! C'est l'automne.



Vocabulaire :
Les feuilles d'automne, les couleurs

Prolongement :
Ajouter d'autres objets d'automne



Une pomme

♫ *(Have You Ever Seen a Lassie?)*

As-tu jamais vu une pomme,
Une pomme, une pomme?
As-tu jamais vu une pomme
Qui pousse sur un arbre?

Une jaune, une rouge,
Une verte, une jaune.

As-tu jamais vu une pomme
Qui pousse sur un arbre?

Vocabulaire :
L'automne, les pommes, les couleurs

Prolongement :
Ajouter d'autres fruits qui poussent sur les arbres



L'halloween





C'est l'halloween

♫ *(Mary Had a Little Lamb)*



Le chat noir dit miaou, miaou, miaou.
miaou, miaou, miaou, miaou, miaou, miaou.
Le chat noir dit miaou, miaou, miaou.
Ah! C'est l'halloween.



Le hibou dit ou, ou, ou.
ou, ou, ou, ou, ou, ou.
Le hibou dit ou, ou, ou.
Ah! C'est l'halloween.



Le fantôme dit boo, boo, boo.
boo, boo, boo, boo, boo, boo.
Le fantôme dit boo, boo, boo.
Ah! C'est l'halloween.



La sorcière dit hi, hi, hi.
hi, hi, hi, hi, hi, hi.
La sorcière dit hi, hi, hi.
Ah! C'est l'halloween.

Le squelette danse le twist, danse le twist, danse le twist.
Le squelette danse le twist.
Ah! C'est l'halloween.

Vocabulaire :
Les caractères de l'halloween, les actions et les sons de l'halloween

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de l'halloween



Qui a peur?

♫ *(Who's Afraid of the Big Bad Wolf?)*

Qui a peur de la sorcière, de la sorcière, de la sorcière?
Qui a peur de la sorcière?
Non, ce n'est pas moi!

Qui a peur du chat noir, du chat noir, du chat noir?
Qui a peur du chat noir?
Non, ce n'est pas moi!



Qui a peur du squelette, du squelette, du squelette?
Qui a peur du squelette?
Non, ce n'est pas moi!

Qui a peur du fantôme, du fantôme, du fantôme?
Qui a peur du fantôme?
Non, ce n'est pas moi!

Vocabulaire :
Les objets de l'halloween, la négation

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de l'halloween

Madame citrouille

♫ *(Frère Jacques)*

Madame citrouille, madame citrouille.
Deux gros yeux, un sourire.
L'halloween s'en vient, l'halloween s'en vient.
Chez moi. Chez moi.

Vocabulaire :
L'halloween

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de l'halloween

Vieille sorcière

♫ *(Frère Jacques)*

Vieille sorcière, vieille sorcière.
Que fais-tu? Que fais-tu?
Je mange une pomme. Je mange une pomme.
Cric, crac, croc. Cric, crac, croc.



Vocabulaire :
L'halloween, poser une question

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de l'halloween



Monsieur lutin

♫ *(Frère Jacques)*

Monsieur lutin, monsieur lutin.
Sortez vite. Sortez vite.
Ramassez des bonbons. Ramassez des bonbons.
Tous pour nous. Tous pour nous.

Vocabulaire :
L'halloween, l'impératif

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de l'halloween





L'halloween

♫ *(When Johnny Comes Marching)*

Les sorcières rient toutes ensemble. Hourra, hourra !
Les sorcières rient toutes ensemble. Hourra, hourra !
Les sorcières rient toutes ensemble.
Les sorcières rient toutes ensemble.
Les sorcières rient toutes ensemble.
Les squelettes tremblent tous ensemble. Hourra, hourra !
Les squelettes tremblent tous ensemble. Hourra, hourra !
Les squelettes tremblent tous ensemble.
Les squelettes tremblent tous ensemble.
Les squelettes tremblent tous ensemble.
Les fantômes rampent tous ensemble. Hourra, hourra !
Les fantômes rampent tous ensemble. Hourra, hourra !
Les fantômes rampent tous ensemble.
Les fantômes rampent tous ensemble.
Les fantômes rampent tous ensemble.
Les chauves-souris volent tous ensembles. Hourra, hourra !
Les chauves-souris volent tous ensembles. Hourra, hourra !
Les chauves-souris volent tous ensembles.
Les chauves-souris volent tout ensemble.
Les chauves-souris volent tous ensembles.
Les citrouilles brillent toutes ensemble. Hourra, hourra !
Les citrouilles brillent toutes ensemble. Hourra, hourra !
Les citrouilles brillent toutes ensemble.
Les citrouilles brillent toutes ensemble.
Les citrouilles brillent toutes ensemble.

Vocabulaire :

L'halloween, les verbes d'action

Prolongement :
Ajouter d'autres objets et verbes de l'halloween



Le soir de l'halloween

♫ *(Have You Seen the Muffin Man?)*

As-tu vu une citrouille, une citrouille, une citrouille?
As-tu vu une citrouille dans la maison hantée?

As-tu vu une sorcière, une sorcière, une sorcière?
As-tu vu une sorcière dans la maison hantée?

As-tu vu un fantôme, un fantôme, un fantôme?
As-tu vu un fantôme dans la maison hantée?

As-tu vu une chauve-souris, une chauve-souris, une chauve-souris?
As-tu vu une chauve-souris dans la maison hantée?

Oui, j'ai vu ces choses -là, ces choses-là, ces choses-là.
Oui, j'ai vu ces choses-là, le soir de l'Halloween !

Vocabulaire :
L'halloween, poser une question, répondre à une question

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de l'halloween





L'hiver





Un traineau

♫ *(Frère Jacques)*

Un traîneau. Un traîneau.
Ça va vite. Ça va vite.
Glissez sur une colline. Glissez sur une colline.
C'est amusant. C'est amusant.

Des skis. Des skis.
Ça va vite. Ça va vite.
Glissez sur une colline. Glissez sur une colline.
C'est plaisant. C'est plaisant.



Vocabulaire :
L'hiver

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de l'hiver, changer le verbe



Noël





Un petit renne

♬ *(Ten Little Indians)*

Un petit, deux petits, trois petits rennes.
Quatre petits, cinq petits, six petits rennes.
Sept petits, huit petits, neuf petits rennes.
Dix petits rennes de Noël.

Dix petits, neuf petits, huit petits rennes.
Sept petits, six petits, cinq petits rennes.
Quatre petits, trois petits, deux petits rennes.
Un petit renne de Noël.

Vocabulaire :
Noël, les nombres, les adjectifs

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de Noël, changer l'adjectif



Noël est arrivé

♫ *(Mary Had a Little Lamb)*

Cinq petits rennes dansent sur la neige, sur la neige, sur la neige.
Cinq petits rennes dansent sur la neige.
Noël est arrivé.

Quatre petits lutins font des cadeaux, des cadeaux, des cadeaux.
Quatre petits lutins font des cadeaux.
Noël est arrivé.

Trois petites cloches sonnent dans la nuit, dans la nuit, dans la nuit.
Trois petites cloches sonnent dans la nuit.
Noël est arrivé.

Deux petits enfants dorment dans leur lit, dans leur lit, dans leur lit.
Deux petits enfants dorment dans leur lit.
Noël est arrivé.



Une petite étoile brille dans le ciel, dans le ciel, dans le ciel.
Une petite étoile brille dans le ciel.
Noël est arrivé.

Vocabulaire :
Noël, les verbes d'action, les nombres, les adjectifs

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de Noël, changer l'adjectif, changer le nombre



L'histoire de Noël

♫ *(The Farmer in the Dell)*

Noël est arrivé. Noël est arrivé.
Joyeux Noël à tout le monde. Noël est arrivé.

L'étoile brille dans le ciel. L'étoile brille dans le ciel.
Joyeux Noël à tout le monde. L'étoile brille dans le ciel.



Les bergers suivent l'étoile. Les bergers suivent l'étoile.
Joyeux Noël à tout le monde. Les bergers suivent l'étoile.

Les animaux dorment dans l'étable. Les animaux dorment dans l'étable.
Joyeux Noël à tout le monde. Les animaux dorment dans l'étable.

Les rois mages apportent des cadeaux. Les rois mages apportent des cadeaux.
Joyeux Noël à tout le monde. Les rois mages apportent des cadeaux.

Bébé Jésus est dans la crèche. Bébé Jésus est dans la crèche.
Joyeux Noël à tout le monde. Bébé Jésus est dans la crèche.

Les anges chantent dans le ciel. Les anges chantent dans le ciel.
Joyeux Noël à tout le monde. Les anges chantent dans le ciel.

Vocabulaire :
Noël, la séquence d'une histoire, les verbes d'action

Prolongement :
Cette chanson peut être une mini pièce de théâtre.





Fêtons Noël

♫ *(The Farmer in the Dell)*



Noël est arrivé. Noël est arrivé.
Joyeux Noël à tout le monde.
Noël est arrivé.

Décorons un arbre. Décorons un arbre.
Joyeux Noël à tout le monde.
Décorons un arbre.

Emballons des cadeaux. Emballons des cadeaux.
Joyeux Noël à tout le monde.
Emballons des cadeaux.

Accrochons des bas de Noël. Accrochons des bas de Noël.
Joyeux Noël à tout le monde.
Accrochons des bas de Noël.

Noël est arrivé. Noël est arrivé.
Joyeux Noël à tout le monde.
Noël est arrivé.



Vocabulaire :
Noël, les verbes d'action, l'impératif

Prolongement :
Ajouter d'autres actions de Noël



Les oursons







Dix oursons

♫ *(Ten Little Indians)*

Un petit, deux petits, trois petits oursons.
Quatre petits, cinq petits, six petits oursons.
Sept petits, huit petits, neuf petits oursons.
Dix petits oursons.

Dix petits, neuf petits, huit petits oursons.
Sept petits, six petits, cinq petits oursons.
Quatre petits, trois petits, deux petits oursons.
Un petit ourson.

Vocabulaire :
Les oursons, les nombres, les adjectifs

Prolongement :
Ajouter d'autres objets ou animaux, changer les adjectifs

Mon ourson

♫ *(Frère Jacques)*

Mon ourson, mon ourson.
Je vous aime. Je vous aime.
Voulez-vous jouer? Voulez-vous jouer?
Avec moi. Avec moi.



Vocabulaire :
Les oursons, poser une question

Prolongement :
Ajouter d'autres objets ou animaux



La parade des oursons

♬ *(When Johnny Comes Marching)*

Les oursons marchent un par un, hourra, hourra.
Les oursons marchent un par un, hourra, hourra.
Les oursons marchent un par un.
Les oursons marchent un par un.
Les oursons marchent un par un.

Les oursons marchent deux par deux, hourra, hourra.
Les oursons marchent deux par deux, hourra, hourra.
Les oursons marchent deux par deux.
Les oursons marchent deux par deux.
Les oursons marchent deux par deux.



Vocabulaire :
Les oursons, les verbes d'action, les nombres

Prolongement :
Ajouter d'autres objets et nombres, changer les verbes

Les oursons marchent

♫ *(When Johnny Comes Marching)*

Les oursons marchent un par un, hourra, hourra.
Les oursons marchent un par un, hourra, hourra.
Les oursons marchent un par un.
Les oursons marchent un par un.
Les oursons marchent un par un.

Les oursons dansent un par un, hourra, hourra.
Les oursons dansent un par un, hourra, hourra.
Les oursons dansent un par un.
Les oursons dansent un par un.
Les oursons dansent un par un.

Les oursons sautent un par un, hourra, hourra.
Les oursons sautent un par un, hourra, hourra.
Les oursons sautent un par un.
Les oursons sautent un par un.
Les oursons sautent un par un.

Vocabulaire :
Les oursons, les verbes d'action, les nombres

Prolongement :
Ajouter d'autres verbes d'action et nombres, changer l'objet ou l'animal



La mer





Un petit poisson

♫ *(Ten Little Indians)*

Un petit, deux petits, trois petits poissons.
Quatre petits, cinq petits, six petits poissons.
Sept petits, huit petits, neuf petits poissons.
Dix petits poissons de la mer.



Dix petits, neuf petits, huit petits poissons.
Sept petits, six petits, cinq petits poissons.
Quatre petits, trois petits, deux petits poissons.
Un petit poisson de la mer.

Vocabulaire :
Compter jusqu'à dix, les adjectifs

Prolongement :
Ajouter d'autres objets de l'école, changer l'adjectif



La parade des poissons

♫ *(When Johnny Comes Marching)*

Les poissons nagent deux par deux, hourra, hourra.
Les poissons nagent deux par deux, hourra, hourra.
Les poissons nagent deux par deux.
Les poissons nagent deux par deux.
Les poissons nagent deux par deux.

Les requins mangent deux par deux, hourra, hourra.
Les requins mangent deux par deux, hourra, hourra.
Les poissons mangent deux par deux.
Les poissons mangent deux par deux.
Les poissons mangent deux par deux.

Les dauphins sautent deux par deux, hourra, hourra.
Les dauphins sautent deux par deux, hourra, hourra.
Les dauphins sautent deux par deux.
Les dauphins sautent deux par deux.
Les dauphins sautent deux par deux.



Vocabulaire :
La mer, les verbes d'action, les nombres

Prolongement :
Ajouter d'autres verbes d'action et nombres, changer l'objet ou l'animal

Les amis et la famille





Ta famille

♫ *(If You're Happy and You Know It)*

Si tu aimes ton père, frappe tes mains.
Si tu aimes ton père, frappe tes mains.
Si tu aimes ton père, si tu aimes ton père, si tu aimes ton père,
Frappe tes mains.

Si tu aimes ta mère, tape tes pieds.
Si tu aimes ta mère, tape tes pieds.
Si tu aimes ta mère, si tu aimes ta mère, si tu aimes ta mère,
Tape tes pieds.

Si tu aimes ton frère, dis hourra.
Si tu aimes ton frère, dis hourra.
Si tu aimes ton frère, si tu aimes ton frère, si tu aimes ton frère,
Dis hourra.

Si tu aimes ta soeur, claque tes doigts.
Si tu aimes ta sœur, claque tes doigts.
Si tu aimes ta sœur, si tu aimes ta sœur, si tu aimes ta sœur,
Claque tes doigts.

Si tu aimes ta famille, fais les trois.
Si tu aimes ta famille, fais les trois.
Si tu aimes ta famille, si tu aimes ta famille,
si tu aimes ta famille,
Fais les trois.

Vocabulaire :
La famille, les verbes d'action, verbe aimer, l'impératif

Prolongement :
Ajouter d'autres membres de la famille et d'autres actions



Les dinosaures





Un petit dinosaure

♫ *(Ten Little Indians)*

Un petit, deux petits, trois petits dinosaures.
Quatre petits, cinq petits, six petits dinosaures.
Sept petits, huit petits, neuf petits dinosaures.
Dix petits dinosaures.

Dix petits, neuf petits, huit petits dinosaures.
Sept petits, six petits, cinq petits dinosaures.
Quatre petits, trois petits, deux petits dinosaures.
Un petit dinosaure.

Vocabulaire :
Les dinosaures, les nombres, les adjectifs

Prolongement :
Ajouter d'autres dinosaures, changer l'adjectif





Le printemps





Lapin de Pâques

♫ *(Frère Jacques)*

Lapin de Pâques. Lapin de Pâques.
T'en viens-tu? T'en viens-tu?
Pour les enfants. Pour les enfants.
Joyeuses Pâques. Joyeuses Pâques.

Apporte-moi un panier. Apporte-moi un panier.
Avec des œufs. Avec des œufs.
Plein de couleurs. Plein de couleurs.
Joyeuses Pâques. Joyeuses Pâques.



Vocabulaire :
Pâques, poser une question, l'impératif

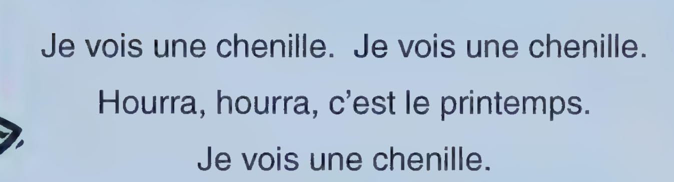
Prolongement :
Ajouter d'autres objets de Pâques



Un papillon

♫ (The Farmer in the Dell)

Le papillon pond des œufs. Le papillon pond des œufs.
Hourra, hourra, c'est le printemps.
Le papillon pond des œufs.



Je vois une chenille. Je vois une chenille.
Hourra, hourra, c'est le printemps.
Je vois une chenille.

La chenille mange des feuilles. La chenille mange des feuilles.
Hourra, hourra, c'est le printemps.
La chenille mange des feuilles.

Je vois une chrysalide. Je vois une chrysalide.
Hourra, hourra, c'est le printemps.
Je vois une chrysalide.

Un beau papillon sort. Un beau papillon sort.
Hourra, hourra, c'est le printemps.
Un beau papillon sort.

Le papillon va s'envoler. Le papillon va s'envoler.
Hourra, hourra, c'est le printemps.
Le papillon va s'envoler.

Vocabulaire :
Le printemps, le cycle de la vie d'un papillon

Prolongement :
Changer le papillon à une grenouille.



Les animaux de la ferme





Où vas-tu?

♫ *(Oh Where Have You Been Billy Boy?)*

O, où vas-tu petit chat, petit chat?
O, où vas-tu mon chat noir?
Je chasse les souris pour mes petits chatons.
Ils ont faim et ils veulent manger.

O, où vas-tu p'tit oiseau, p'tit oiseau?
O, où vas-tu mon oiseau bleu?
Je ramasse les vers pour mes petits bébés.
Ils ont faim et ils veulent manger.

O, où vas-tu petite poule, petite poule?
O, où vas-tu ma poule blanche?
Je trouve des graines pour mes petits poussins.
Ils ont faim et ils veulent manger.

O, où vas-tu petite vache, petite vache?
O, où vas-tu ma vache brune?
Je cherche l'herbe verte pour mes petits veaux.
Ils ont faim et ils veulent manger.

O, où vas-tu p'tit cochon, p'tit cochon?
O, où vas-tu mon cochon rose?
Je découvre l'abreuvoir pour mes petits porcelets.
Ils ont faim et ils veulent manger.

Vocabulaire :
La mère et son bébé, les couleurs, la nourriture des animaux, l'expression avoir faim, les verbes d'action



Ça saute

♫ *(Un éléphant ça trompe)*



Un lapin, ça saute, ça saute.
Un lapin, ça saute à la ferme.

Une vache, ça marche, ça marche.
Une vache, ça marche à la ferme.

Un canard, ça nage, ça nage.
Un canard, ça nage à la ferme.

Un chien, ça dort, ça dort.
Un chien, ça dort à la ferme.

Une chèvre, ça mange, ça mange.
Une chèvre, ça mange à la ferme.



Une souris, ça court, ça court.
Une souris, ça court à la ferme.

Une poule, ça pond, ça pond.
Une poule, ça pond à la ferme.

Un chat, ça chasse, ça chasse.
Un chat, ça chasse à la ferme.

Vocabulaire :
Les verbes d'action, les animaux

Prolongement :
Ajouter d'autres animaux, changer les verbes



Le fermier

♫ *(The Bear Went Over the Mountain)*

Le fermier travaille dans les champs. Le fermier travaille dans les champs.
Le fermier travaille dans les champs et qu'est-ce qu'il voit?
Il voit une vache blanche.   Il voit une vache blanche.
Le fermier travaille dans les champs. Le fermier travaille dans les champs.
Le fermier travaille dans les champs et il voit une vache blanche.

Le fermier travaille dans les champs. Le fermier travaille dans les champs.
Le fermier travaille dans les champs et qu'est-ce qu'il voit?
Il voit un chien noir.   Il voit un chien noir.
Le fermier travaille dans les champs Le fermier travaille dans les champs.
Le fermier travaille dans les champs et il voit un chien noir.

Le fermier travaille dans les champs. Le fermier travaille dans les champs.
Le fermier travaille dans les champs et qu'est-ce qu'il voit?
Il voit un chat orange.   Il voit un chat orange.
Le fermier travaille dans les champs. Le fermier travaille dans les champs.
Le fermier travaille dans les champs et il voit un chat orange.

Le fermier travaille dans les champs Le fermier travaille dans les champs.
Le fermier travaille dans les champs et qu'est-ce qu'il voit?
Il voit un cochon rose.   Il voit un cochon rose.
Le fermier travaille dans les champs. Le fermier travaille dans les champs.
Le fermier travaille dans les champs et il voit un cochon rose.

Vocabulaire :
Les animaux, les couleurs

Prolongement :
Ajouter d'autres animaux, changer les couleurs



Dix petits cochons

♫ *(Ten Little Indians)*

Un petit, deux petits, trois petits cochons
Quatre petits, cinq petits, six petits cochons
Sept petits, huit petits, neuf petits cochons
Dix petits cochons.



Dix petits, neuf petits, huit petits cochons
Sept petits, six petits, cinq petits cochons
Quatre petits, trois petits, deux petits cochons
Un petit cochon.

Vocabulaire :
Compter jusqu'à dix, les animaux

Prolongement :
Ajouter d'autres animaux



Toute la journée

♫ *(Mary Had a Little Lamb)*

La poule fait cot, cot, cot
Cot, cot, cot
Cot, cot, cot
La poule fait cot, cot, cot. Toute la journée.

Le poussin fait cui-cui-cui
Cui, cui, cui
Cui, cui, cui
Le poussin fait cui, cui, cui. Toute la journée.

Le canard fait coin, coin, coin
Coin, coin, coin
Coin, coin, coin
Le canard fait coin, coin, coin. Toute la journée.



La vache fait meuh, meuh, meuh
Meuh, meuh, meuh
Meuh, meuh, meuh
La vache fait meuh, meuh, meuh. Toute la journée.

Le chat fait miaou, miaou, miaou
Miaou, miaou, miaou
Miaou, miaou, miaou
Le chat fait miaou, miaou, miaou. Toute la journée.

Vocabulaire :

Les animaux, les cris

Prolongement :
Ajouter d'autres animaux et d'autres cris



Annexe B - Les cartes

Les cartes

L’école

Dans mon sac	**Un petit crayon**
Un livre	



Les feuilles sur les arbres 	**C'est l'automne** 
Les feuilles rouges 	**L'automne** 



Une pomme



C'est l'halloween 	**Qui a peur?** 
Madame citrouille 	**Vieille sorcière** 

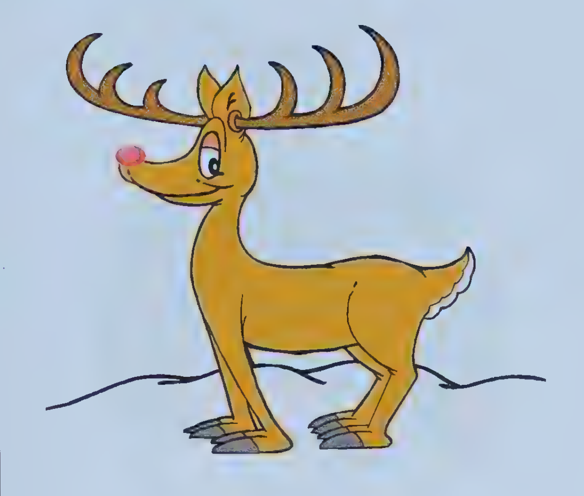


Monsieur lutin 	**L'halloween** 
Le soir de l'halloween 	



Un traîneau	



Un petit renne	Noël est arrivé
	
L'histoire de Noël	**Fêtons Noël**
	



Dix oursons 	**Mes oursons** 
La parade des oursons 	**Les oursons marchent** 



Un petit poisson	La parade des poissons



Ta famille	



Un petit dinosaure	



Lapin de Pâques	Un papillon



O, Où vas tu?





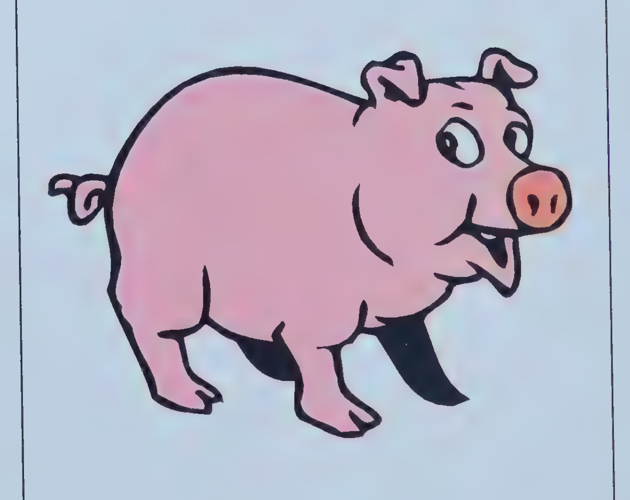
Le fermier



Ça saute



Dix petits cochons





Toute la journée

